

Université de Montréal

**Études de cas multiples sur l'exercice d'un leadership transformatif par les directions
dans trois écoles primaires en milieu défavorisé montréalais**

Par
Sophie Rodrigue

Mémoire présenté à la Faculté des sciences de l'éducation
en vue de l'obtention du grade de la M.A.
en Sciences de l'éducation
option Administration de l'éducation

Août, 2014

© Sophie Rodrigue, 2014

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Ce mémoire intitulé :

Études de cas multiples sur l'exercice d'un leadership transformatif par les directions dans
trois écoles primaires en milieu défavorisé montréalais

Présenté par :
Sophie Rodrigue

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Mme Roseline Garon, Ph.D
Présidente-rapporteuse

M. Jean Archambault, Ph.D
Directeur de recherche

M. Emmanuel Poirer, Ph.D
Membre du jury

Résumé

Ce mémoire décrit et évalue la manière dont trois directions d'école, reconnues pour leur intérêt pour la justice sociale par le programme *Une école montréalaise pour tous* (MÉLS), exercent un leadership transformatif dans trois écoles primaires de milieux défavorisés à Montréal. Pour ce faire, nous décrivons les connaissances des directions d'école sur le concept de justice sociale, leurs actions rapportées et observées en lien avec l'exercice d'un leadership transformatif, en précisant dans quelles situations se produisent ces actions, puis nous décrivons les différences et similitudes entre les directions concernant l'exercice d'un leadership transformatif. L'étude de cas multiples a été privilégiée dans le cadre de cette recherche. Nous avons récolté des données d'observations, d'entrevues, d'un questionnaire et de documents internes obtenus auprès des directions d'école participantes. Nous avons ensuite analysé ces données en utilisant le modèle conceptuel d'Archambault et Garon (2011a). Peu de comportements ont été observés dans la pratique des directions d'école qui témoignaient d'un leadership transformatif. Cependant, cette recherche nous a permis de constater que la conscientisation des directions d'école a une grande influence sur l'exercice d'un leadership transformatif qui se traduit dans les attitudes, les comportements rapportés ou observés et les connaissances des participants. C'est pourquoi nous discutons de la pertinence de mieux comprendre le processus d'apprentissage et de réflexion des directions d'école pour l'exercice d'un tel leadership. Nous souhaitons ainsi mieux soutenir les directions d'école afin qu'elles exercent un leadership transformatif.

Mots clés

Leadership transformatif, leadership de justice sociale, justice sociale, leadership, directions d'école, étude de cas, écoles de milieux défavorisés

Abstract

The aim of the present study is to describe how elementary school principals implement transformative leadership in three Montreal elementary schools in disadvantaged areas. Principals were selected by the *Une école montréalaise pour tous* program, due to their high interest in social justice. We first describe participants' knowledge about social justice. We then examine their actions to promote transformative leadership, while paying special attention to the context in which these actions were taken. Finally we compare all three principals on their use of transformative leadership. Data was collected in four formats (i.e., direct observation, interviews, questionnaire and official school internal guidelines and documents) using the multiple case method. The data was analysed using content analysis in accordance with the Archambault and Garon (2011a) model. Results showed that the different levels of reflection exhibited by the principals on transformative leadership greatly influenced their attitudes and behaviours, both stated by participants and directly observed, and their knowledge about the subject. However, few transformative leadership behaviours were directly observed during the course of the study. This leads us to discuss the importance of understanding the way in which principals learn and interpret transformative leadership. We hope this information will help schools principals to more easily implement transformative leadership.

Keywords

Transformative Leadership, Social Justice Leadership, Social Justice, Leadership, School Principals, Case Study, Disadvantaged Schools

Table des matières

Résumé	iii
Abstract	iv
Introduction	1
Chapitre 1 : Problématique	5
1.1 La défavorisation et la multiethnicité canadiennes et québécoises.....	5
1.2 Les programmes de soutien aux écoles de milieux défavorisés.....	6
1.3 La direction d'école.....	8
1.4 La justice sociale, le leadership de justice sociale ou transformatif.....	10
1.5 Études sur le leadership transformatif.....	11
Chapitre 2 : Cadre conceptuel	14
2.1 Le leadership.....	14
2.1.1 Gestionnaire versus leader.....	15
2.1.2 Les différentes générations et théories du leadership.....	16
2.1.3 Le leadership transformatif.....	19
2.1.4 Le leadership des directions d'école et la réussite des élèves.....	22
2.2 Définition du leadership de justice sociale.....	23
2.2.1 La justice sociale.....	23
2.2.2 Le leadership de justice sociale.....	26
2.2.3 Différences et similitudes entre les concepts de leadership de justice sociale et de leadership transformatif.....	29
2.3 Revue de la littérature sur le leadership transformatif.....	30
2.4 Le leadership transformatif au Québec.....	34
2.5 Modèle conceptuel.....	36
Chapitre 3 : Méthodologie	41
3.1 L'étude de cas.....	42
3.1.1 Avantages associés à l'étude de cas.....	42
3.1.2 Désavantages associés aux études de cas.....	43
3.2 Les participants.....	44
3.2.1 École des Érables, direction : Madame Montpetit.....	45

3.2.2 École des Bouleaux, direction : Madame Linton	45
3.2.3 École des Chênes : Monsieur d’Indy	45
3.3 Description des instruments de mesure	46
3.3.1 Les entrevues semi-structurées	46
3.3.2 Les observations	48
3.3.3 Le questionnaire	49
3.3.4 La collecte de documents internes	50
3.3.5 Synthèse des données recueillies avec chacun des instruments	51
3.4 Déroulement de la recherche	52
3.4.1 Premier contact	53
3.4.2 Première rencontre	54
3.4.3 Première entrevue individuelle	54
3.4.4 Documents internes	54
3.4.5 Observation des directions d’école	56
3.4.6 Questionnaire	58
3.5 Stratégies d’analyse	58
3.6 Les considérations éthiques	62
Chapitre 4 : Résultats	64
4.1 Observations générales dans les écoles participantes	65
4.1.1 L’école des Érables	66
4.1.2 L’école des Bouleaux	67
4.1.3 L’école des Chênes	67
4.2 Occurrence et description des connaissances, des attitudes, croyances et valeurs, des comportements rapportés et des comportements observés des directions pour les dimensions 1 à 5 du leadership transformatif	68
4.2.1 Les éléments de la culture dominante	69
4.2.2 Le contexte des élèves de milieux défavorisés et multiethniques	70
4.2.3 Les attitudes, connaissances et comportements liés à la justice sociale du personnel, des élèves et des parents d’élèves	82
4.2.4 Les stratégies pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement	99

4.2.5 Les obstacles à la justice sociale, au changement et les moyens pour les surmonter	144
4.2.6 Les attitudes et croyances, les expériences personnelles et les préjugés en lien avec la justice sociale.....	150
4.3 Situations propices pour exercer un leadership transformatif rapportées par les directions d'école ou observées durant la collecte de données.....	159
4.4 Synthèse des résultats.....	160
Chapitre 5 : Interprétation et discussion	165
5.1 Retour sur les résultats de recherche.....	166
5.1.1 Les connaissances des directions d'école liées à la justice sociale	167
5.1.2 Les attitudes, croyances et valeurs des directions d'école liées à la justice sociale.....	179
5.1.3 Les comportements rapportés qui favorisent la justice sociale	184
5.1.4 Les comportements observés qui favorisent la justice sociale	189
5.2 Interprétation des thèmes spécifiques des stratégies pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement.....	193
5.3 Différences et similitudes entre les directions d'école dans l'exercice d'un leadership transformatif.....	196
5.3.1 Différences et similitudes sur le contexte des élèves de milieux défavorisés et multiethniques	196
5.3.2 Différences et similitudes sur les connaissances, attitudes, croyances, valeurs et comportements liés à la justice sociale du personnel et des élèves	196
5.3.3 Différences et similitudes sur les stratégies pour augmenter la justice sociale et le changement.....	198
5.3.4 Différences et similitudes sur les obstacles à la justice sociale, au changement et les moyens de les surmonter	199
5.3.5 Différences et similitudes sur les attitudes, les croyances, les expériences personnelles et les préjugés en lien avec la justice sociale.....	200
5.3.6 Conclusion sur les différences et similitudes entre les cas	200
5.4 Des directions d'école exemplaires en matière de leadership transformatif.....	201
5.4.1 Les directions d'école exemplaires et les cas extrêmes en matière de leadership transformatif	201
5.5 Modification proposée au cadre conceptuel d'Archambault et Garon (2011a).....	204
5.6 Portée des résultats et limites de la recherche.....	207

5.6.1 Comment la recherche contribue au domaine	207
5.6.2 Les limites de la recherche et les perspectives d'avenir	208
Conclusion	210
Références	214
Annexe 1 : Protocole d'entrevue des comportements en matière de justice sociale en éducation des directions d'école (Archambault et Garon 2012).	i
Annexe 2 : Protocole d'entrevues individuelles ou de groupe sur l'exercice d'un leadership de justice sociale.	iv
Annexe 3 : Grille d'auto-observation de l'exercice de la justice sociale dans une école	x
Annexe 4 : Grille d'observation tirée d'Archambault, Garon et Harnois (2010)	xxi
Annexe 5 : Questionnaire sur la justice sociale en éducation tiré d'Archambault, Garon et Harnois (2012b)	xviii
Annexe 6 : Liste des documents internes	xxxi
Annexe 7 : Formulaire de consentement pour la direction d'école.....	xxxiii
Annexe 8 : Formulaire de consentement pour l'équipe-école.....	xxxviii
Annexe 9 : Certificat éthique	xlii
Annexe 10 : Tableau résumé des objectifs et des résultats de recherches de Archambault et Garon (2011, 2013), Theoharis (2007) et Shields (2010, 2013).....	xxxix
Annexe 11 : Tableaux résumé des connaissances, des attitudes, croyances et valeurs, des comportements rapportés et des comportements observés des directions d'école	xlvi

Liste des tableaux

Tableau I : Comparaison entre un gestionnaire et un leader, tiré de Bennis (1989)

Tableau II : Les différences clés entre les types de leadership, tiré de Shields (2009)

Tableau III : Éléments des définitions de la justice sociale

Tableau IV : Types de données collectées par chacun des outils selon le modèle conceptuel d'Archambault et Garon (2011a)

Tableau V : Échéancier général de la collecte de données pour les trois écoles

Tableau VI : Documents internes remis par les écoles

Tableau VII : Observation et fréquence des moments privilégiés, événements et occasions spéciales.

Tableau VIII : Rubriques et codes

Tableau IX : Occurrence de la dimension 2 : contexte des élèves de milieux défavorisés et multiethniques

Tableau X : Occurrence de la dimension 3 : attitudes, connaissances et comportements liés à la justice sociale du personnel et des élèves

Tableau XI : Occurrence de la dimension 4 : stratégies pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement

Tableau XII : Thèmes spécifiques des stratégies pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement

Tableau XIII : Occurrence de la dimension 5 : obstacles à la justice sociale, au changement et moyens pour les surmonter

Tableau XIV : Occurrence des attitudes et croyances, des expériences personnelles et des préjugés en lien avec la justice sociale

Tableau XV : Où, quand et auprès de qui les directions d'école exercent un leadership transformatif

Tableau XVI : Différences et similitudes entre les stratégies des directions d'école pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement dans leur école

Liste des figures

Figure 1 : Un modèle du leadership de justice sociale tiré de Theoharis (2009)

Figure 2 : Modèle conceptuel pour l'étude du leadership transformatif tiré d'Archambault et Garon (2011a)

Figure 3 : Modifications apportées au modèle conceptuel pour l'étude du leadership transformatif tiré d'Archambault et Garon (2011a)

Liste des sigles ou abréviations

MÉLS	Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
PSÉM	Programme de soutien à l'école montréalaise
SIAA	Stratégie d'intervention agir autrement
UÉMPT	<i>Une école montréalaise</i> pour tous
IMSE	Indice de milieu socio-économique
SFR	Indice du seuil de faible revenu
PI	Plan d'intervention
ÉHDAA	Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
SCCOC	School-Wide Cultural Competence Observation Checklist
CPEPE	Comité de participation des enseignants(es) aux politiques de l'école
CP	Conseillère pédagogique

Ce mémoire est dédié à tous ceux qui cherchent à faire une différence pour que l'éducation au Québec soit plus juste et équitable envers tous les élèves.

Remerciements

Il est maintenant coutume de dire qu'il faut un village pour éduquer un enfant. Pour ma part, je dirais qu'il a fallu toute une équipe pour me permettre de construire et rédiger ce mémoire. Que ce soit par leur participation, leur soutien, leur appui ou encore par leur rigueur intellectuelle, je considère que ce mémoire n'aurait jamais été conçu sans eux. C'est pourquoi j'aimerais sincèrement remercier les personnes qui m'ont aidé de près ou de loin à rendre possible la réalisation de ce mémoire.

Tout d'abord, je tiens à remercier mon directeur, M. Jean Archambault, qui m'a soutenue, appuyée et rassurée depuis le début de ce projet. Ce mémoire n'aurait certainement pas été réalisé sans son aide et ses nombreuses idées pour faire progresser ce projet. Je me considère privilégiée d'avoir été son étudiante et je ne le remercierai jamais assez d'avoir répondu à mes innombrables questions durant ses congés estivaux.

Je voudrais également remercier Mme Roseline Garon, M. Emmanuel Poirer, Mme Li Harnois et Mme Nathalie Loye pour l'aide qu'ils m'ont fournie tout au long de la maîtrise sur le plan théorique et méthodologique.

J'aimerais également remercier la contribution du programme UÉMPT pour m'avoir facilité l'accès aux milieux scolaires et facilité la sélection des participants.

Ce mémoire n'aurait pas non plus été réalisé sans la précieuse collaboration des trois directions d'école et de leurs équipes-école respectives. J'ai énormément apprécié mes journées d'observation en leur compagnie, leur ouverture et leur sens de l'humour! J'espère que lorsque je serai moi-même directrice d'école, je saurai, tout comme eux, faire preuve d'autant de dynamisme, de structure et d'ouverture d'esprit.

Je voudrais ensuite remercier Marc-André Deniger et toute l'équipe de recherche sur l'éducation en milieu défavorisé pour leur soutien moral, les connaissances et compétences qu'ils m'ont permis d'acquérir tout au long de ma formation à la M.A et pour leur soutien financier.

Un merci spécial va également à Julie Bourgault pour son excellente révision linguistique.

Finalement, je tiens à remercier mon conjoint, Shawn Marshall-Lévesque, qui depuis le début de ce mémoire, me soutient et m'aide par ses commentaires constructifs et ses connaissances variées en recherche. De plus, je tiens plus particulièrement à le remercier de m'avoir soutenue, rassurée et de m'avoir encouragée depuis ces dernières années.

Sincèrement, merci à tous.

Introduction

Depuis la fin des années 1990, les écoles québécoises sont en contexte de réforme et de changement (Lapointe, Garon, Brassard, Dupuis, Japel et Brunet, 2009). L'adoption du projet de Loi 124 et la modification de la Loi sur l'instruction publique (Loi 180) ont contribué à complexifier la tâche des directions d'établissement scolaire. Le nombre de responsabilités des directions d'école a augmenté et celles-ci doivent maintenant répondre à des demandes de reddition de comptes de plus en plus nombreuses et exigeantes (Gouvernement du Québec, 2008b; Gravelle, 2009). Aujourd'hui, ces directions d'établissement sont appelées à agir en tant qu'agentes de changement et leaders pédagogiques pour assurer les différents services éducatifs de leur école (Gouvernement du Québec, 2008b). Or, dans un tel contexte de changement, il est important de se questionner sur les compétences et habilités qu'une direction d'école doit maîtriser pour bien répondre aux multiples demandes du milieu scolaire et aux exigences ministérielles (Gouvernement du Québec, 2008b). On peut également s'interroger quant à savoir si les compétences qu'elles doivent acquérir pour être performantes sont influencées par les caractéristiques d'un milieu donné.

Selon Archambault et Harnois (2009a), diriger une école est une tâche complexe, d'autant plus lorsque les directions d'école sont appelées à œuvrer dans un milieu défavorisé. L'une de leurs recherches, qui fut menée en collaboration avec le Programme de soutien à l'école montréalaise (PSÉM), visait justement à connaître les caractéristiques de directions d'école en milieu défavorisé (Archambault et Harnois, 2008). Cette recherche a d'ailleurs permis de dégager de la littérature scientifique des caractéristiques fondamentales des écoles performantes de milieux défavorisés (Archambault et Harnois, 2006a; Archambault, Ouellet et Harnois, 2006), puis de recueillir des données sur les représentations des directions d'école sur leur travail. Tout comme plusieurs autres chercheurs, ces auteurs ont rapporté que l'exercice d'un leadership de justice sociale ou d'un leadership transformatif est important en milieu défavorisé (Archambault et Harnois, 2009a; 2006b; Carranza, 2011; Garon et Archambault, 2010; Jean-Marie, Normore, et Brooks, 2009; Lyman et Villani, 2004; Murphy, 2002; Normore, 2008; Olivia et Marshall, 2005; Shields, 2010; Tooms et Boske, 2008). Bien que différents et parfois utilisés de façon interchangeable dans la littérature anglaise et francophone, ces deux concepts de leadership mettent de l'avant l'importance d'inclure et de prendre en compte les

notions de pouvoir, de justice sociale et d'équité en gestion scolaire (Archambault et Garon, 2011a; Shields, 2013).

Dans leur revue de la littérature scientifique, Archambault et Harnois (2009b) soulignent également que les leaders qui veulent promouvoir la justice sociale doivent accorder une grande importance au combat des préjugés et des fausses croyances concernant la pauvreté et les personnes vivant dans la pauvreté. Cependant, au Québec, il semblerait que le combat de ces préjugés fasse peu partie du discours des directions d'école. En effet, de l'ensemble des directions d'école (45 directions) qu'ont interrogées Archambault et Harnois (2008), très peu rapportaient directement la présence d'idées préconçues ou de fausses croyances en ce qui a trait à la pauvreté dans leur école. Ce n'est qu'après maints questionnements et discussions que les directions reconnaissaient la présence de tels préjugés à l'égard des personnes pauvres dans leur milieu de travail.

Dans un autre article, Archambault, Garon et Harnois (2010) ont revisité les données d'observation de directions d'école et ont constaté l'absence presque totale de comportements en matière de leadership de justice sociale ou de leadership transformatif chez ces directions. Cette absence serait d'ailleurs, selon Archambault et Garon (2011a), à mettre en relation avec l'absence de la justice sociale dans le discours des directions d'école. Dans le présent projet de recherche, nous chercherons à identifier et à décrire les situations où se manifestent un leadership de justice sociale ou un leadership transformatif dans la vie quotidienne des directions d'école.

Dans le premier chapitre, nous cernerons la problématique qui justifie l'importance à accorder à la pratique d'un tel leadership dans les écoles québécoises. Dans le deuxième chapitre, les concepts de leadership de justice sociale, de leadership transformatif et ceux qui y sont associés seront définis. Toujours dans ce chapitre, nous exposerons l'état des connaissances scientifiques sur le concept de leadership transformatif et nous présenterons le modèle conceptuel privilégié dans le cadre de cette recherche. Dans le troisième chapitre, nous expliquerons la démarche et la méthode de recherche de ce projet. Dans le quatrième chapitre, nous présentons et analysons les résultats, puis, dans le cinquième chapitre, ces derniers sont interprétés et discutés, établissant des liens avec d'autres études empiriques répertoriées dans la

littérature. C'est également dans le cinquième chapitre que nous aborderons la portée des résultats, notre contribution au domaine, les limites de la recherche, puis que nous tirerons les grandes conclusions de ce projet. En terminant, nous évaluerons la portée des résultats en lien avec la problématique et discuterons des retombées de cette recherche sur le plan social.

Chapitre 1 : Problématique

Depuis la dernière décennie, le Québec tout comme la plupart des pays dans le monde ont connu d'énormes changements en éducation (Proulx, 2009). Toutefois, force est de constater que malgré les nombreuses réformes curriculaires, il n'est toujours pas possible d'affirmer que l'éducation permet de donner à tout le monde des occasions et des chances égales de réussir (Shields, 2013). Dans ce chapitre, nous examinerons le contexte et la pertinence d'étudier la pratique d'un leadership de justice sociale ou d'un leadership transformatif dans les écoles québécoises. Pour ce faire, nous exposerons d'abord la pertinence sociale d'une telle étude, puis les programmes qui ont été mis en place pour favoriser la réussite de tous les élèves au Québec. De plus, nous présenterons quelques études afin de définir sommairement les concepts de justice sociale, de leadership de justice sociale et de leadership transformatif. Ensuite, la présence de certaines lacunes ou de manques dans la littérature scientifique sera mise en évidence, justifiant notre intérêt pour cette problématique. Finalement, la question de recherche générale sera énoncée.

1.1 La défavorisation et la multiethnicité canadiennes et québécoises

Le Canada fait partie des pays les plus prospères à l'échelle mondiale (Legatum Institute, 2011). Cependant, depuis les années 1980-1990, on observe une augmentation de l'écart de revenus entre les riches et les pauvres (Berthelot, 2003; Collin et Jensen, 2009; Kunz et Frank, 2004; OCDE, 2011; Services nationaux du Syndicat canadien de la fonction publique, 2011). De plus, on constate que cette disparité toucherait davantage certains groupes de la population canadienne, tels que les femmes, les nouveaux immigrants et les minorités visibles, les familles monoparentales (plus particulièrement les femmes vivant seules avec leur(s) enfant(s)), les autochtones, les handicapés, les enfants et les personnes âgées (Collin et Jensen, 2009; Luong, 2011). Par exemple, encore aujourd'hui, les canadiennes reçoivent un salaire moyen plus faible que leurs homologues masculins (39 400\$ comparativement à 50 280\$) (Pelchat, 2011, 7 mars). On observe également que la récession et les compressions budgétaires du pays touchent davantage les autochtones et les travailleurs issus de groupes ethniques minoritaires (Services nationaux du Syndicat canadien de la fonction publique, 2011). Selon les données d'études récentes, 9,5 % des enfants canadiens se trouvent sous le seuil de la pauvreté, et ce pourcentage augmente de façon considérable pour les enfants des premières nations (33,7 %) et les enfants des nouveaux arrivants (39,3 %) (Collin et Jensen, 2009; Statistique Canada, 2012). Ce sont là

plusieurs constats qui rendent compte de certaines inégalités sociales et économiques répertoriées au Canada et qui touchent principalement les personnes appartenant à des groupes marginalisés ou minoritaires.

Au Québec, et plus particulièrement sur l'île de Montréal, on observe une situation similaire. En effet, tout comme dans la majorité des agglomérations urbaines du Canada, on trouve une population multiethnique et plutôt défavorisée. Selon le gouvernement du Québec (2009), on observe que 84 % des élèves du primaire qui se trouvent dans le décile 10, selon l'indice du seuil de faible revenu en 2008, sont des élèves montréalais, alors qu'ils représentent 21 % de l'ensemble des élèves québécois. Il y a donc une grande proportion des élèves du primaire qui demeurent dans un milieu défavorisé dans la région de Montréal, où 57 % des écoles sont considérées comme étant situées en milieu défavorisé (i.e., dans les déciles 8, 9 et 10), selon les indices de défavorisation utilisés par le gouvernement du Québec (2009). Parmi ces écoles, on dénombre certaines caractéristiques communes, notamment un taux de réussite scolaire variables (i.e., certaines écoles réussissent très bien et d'autres très mal) et une proportion importante d'immigrants (Gouvernement du Québec, 2009). En ce qui a trait aux élèves, on constate qu'ils éprouvent davantage de difficultés d'apprentissage, qu'ils présentent plus souvent des retards scolaires, qu'ils ont des apprentissages moins consolidés et qu'ils décrochent davantage et plus tôt de l'école (Gouvernement du Québec, 2009).

D'ici 2031, Statistique Canada (2011) estime qu'il y aura une augmentation substantielle de la diversité ethnoculturelle, plus particulièrement dans les régions métropolitaines (31 % des Montréalais feront partie d'un groupe minoritaire). Sachant cela, il est d'autant plus important de s'attarder aux différentes problématiques rencontrées par les écoles de milieux défavorisés de la région de Montréal, puisque ce sont elles qui desservent la plus grande concentration de familles immigrantes au Québec. En effet, selon les tableaux d'immigration Québec (2011), sur la proportion d'immigrants admis au Québec entre 2000 et 2009 et y résidant depuis janvier 2011, on constate que Montréal est le lieu de résidence de 62,37 % d'entre eux.

1.2 Les programmes de soutien aux écoles de milieux défavorisés

Depuis quelques années, plusieurs programmes ont été mis sur pied par le MÉLS pour venir en aide aux écoles de milieux défavorisés. On compte notamment la Stratégie

d'Intervention Agir Autrement (SIAA), qui s'adresse plus spécifiquement aux écoles secondaires du Québec depuis 2002 (Gouvernement du Québec, 2008a), ainsi que le Programme de soutien à l'école montréalaise (PSÉM) qui fut instauré par le MÉLS en 1997 (Gouvernement du Québec, 2009), pour aider les écoles primaires des quartiers défavorisés de l'île de Montréal. De plus, il est à noter que depuis les dernières années, le programme *Une école montréalaise pour tous* (UÉMPT), qui vise des objectifs similaires à ceux de PSÉM et de la SIAA, a été fondé afin de réunir les deux équipes (Gouvernement du Québec, 2012). Plus précisément, le PSÉM (et maintenant le programme UÉMPT) avait pour objectif principal de « soutenir la réussite personnelle et la réussite des apprentissages chez l'ensemble des élèves issus de milieux défavorisés, tout en tenant compte de leurs besoins et de leurs caractéristiques en contribuant à la mise en place d'une communauté éducative engagée » (Gouvernement du Québec, 2009). Pour ce faire, les responsables de ce programme ont proposé de mettre en œuvre sept mesures qui apparaissent dans la littérature scientifique comme étant incontournables et qui pourraient avoir des effets positifs sur le cheminement, l'apprentissage et la motivation des élèves qui vivent dans un milieu défavorisé (i.e., 1) favoriser les pratiques éducatives au service de l'apprentissage pour tous; 2) favoriser le développement de la compétence à lire; 3) favoriser une approche orientante; 4) favoriser le développement professionnel de la direction et de l'équipe-école; 5) favoriser l'accès aux ressources culturelles; 6) favoriser la collaboration avec les familles; 7) favoriser la collaboration avec la communauté) (Gouvernement du Québec, 2009). Nous nous intéressons ici plus particulièrement à la quatrième mesure qui vise le développement professionnel des directions d'école et du personnel des écoles ciblées par le programme. En effet, à l'instar d'Archambault, Ouellet et Harnois (2006), le PSÉM (et maintenant le programme UÉMPT) estime qu'il est important que les écoles se donnent les moyens pour permettre à leurs membres de se développer professionnellement et qu'elles mettent en place un climat d'ouverture au changement et aux innovations. Toujours selon ces auteurs, le développement professionnel des directions et de leurs équipes-école respectives serait d'autant plus important étant donné son effet positif sur la réussite des élèves.

Parallèlement, plusieurs considèrent que diriger une école en milieu défavorisé est parfois très ardu et que cela exigerait peut-être même certaines compétences particulières de la part des directions d'école (Archambault et Harnois, 2009a, 2010a; Dupuis, 2004; Haberman,

1999; Lapointe et al., 2009; Leithwood, Seashore, Anderson, et Wahlstrom, 2004; Gouvernement du Québec, 2009). Certains auteurs insistent sur le fait que ces directions d'école devraient avoir la capacité de créer un environnement positif et propice pour l'apprentissage, être engagées à l'égard de l'apprentissage et travailler à vaincre l'épuisement professionnel (Haberman, 1999). D'autres vont plutôt mettre l'accent sur le leadership de la direction d'école et l'importance de promouvoir la justice sociale, la démocratie et l'équité en combattant les stéréotypes et préjugés envers certains groupes marginalisés (e.g., personnes pauvres, homosexuels, groupes ethniques minoritaires, etc.) (Archambault et Harnois, 2009a, 2010a; Leithwood et al., 2004).

De plus, sachant qu'il existe une relation corrélationnelle entre le rendement scolaire des élèves et les pratiques de gestion des directions d'école (Cotton, 2003; Hallinger, 2005; Leithwood, Harris et Hopkins, 2008; Robinson, Lloyd et Kenneth, 2008), il est d'autant plus important de s'attarder aux caractéristiques des directions d'école et aux stratégies que l'on considère efficaces pour gérer une école de milieu défavorisé de façon adaptée et optimale.

1.3 La direction d'école

Selon l'article 96,12 de la Loi sur l'instruction publique (consultation de la dernière mise à jour le 1^{er} juin 2012), la direction d'école doit s'assurer de la qualité des services éducatifs donnés dans son école, offrir une direction pédagogique et administrative et appliquer les décisions du conseil d'établissement de son école. Plus concrètement, dans un contexte de réforme scolaire et de changement, on attend de la direction d'école qu'elle soit un agent de changement et un leader pédagogique (Conseil supérieur de l'éducation, 1998; Gouvernement du Québec, 1997). De plus, on lui demande de s'occuper de la gestion des ressources humaines, financières et matérielles de son établissement scolaire (Lapointe et al., 2009). La direction d'école doit également être en mesure de partager sa vision éducative et mobiliser son équipe-école pour assurer des services éducatifs de qualité (Fullan, 2002; Pelletier, 2005). Cependant, son rôle demeure avant tout de soutenir les apprentissages et la réussite des élèves de son école (Archambault et Garon, 2011b; Archambault, Ouellet et Harnois, 2006; Darling-Hammond, Lapointe, Meyerson, Orr et Cohen, 2007; Leithwood et al., 2004). Bref, on s'aperçoit rapidement que le travail de direction d'école est exigeant et que celle-ci joue un rôle non négligeable dans la réussite des élèves.

Toutefois, on peut s'interroger à savoir si les compétences que doivent maîtriser les directions d'école sont différentes selon le type de milieu dans lequel elles œuvrent. Jusqu'à présent, selon nos recherches, aucune étude n'a été répertoriée qui distinguerait les compétences d'une direction d'école en milieu défavorisé de celles d'une école en milieu favorisé. Par contre, plusieurs auteurs ont identifié des compétences ou caractéristiques des directions d'école efficaces en milieu défavorisé (Archambault et Harnois, 2009a, 2010a; Haberman, 1999; Lapointe et al., 2009; Leithwood, Seashore, Anderson et Wahlstrom, 2004).

Par exemple, dans leur revue de la littérature, Archambault et Harnois (2010a) ont relevé plus de 47 études qui leur ont permis d'identifier les caractéristiques des écoles performantes en milieu défavorisé, ainsi que les compétences particulières de leurs directions d'école. D'autres chercheurs notent aussi une corrélation positive entre la performance d'une école de milieu défavorisé et une vision éducative claire et partagée (Castellano, Strinfield et Stone, 2002; Datnow et Stringfield, 2000). D'autres rapportent que la priorité de ces directions d'école est avant tout l'apprentissage pour tous les élèves (Archambault et Harnois, 2006a) et donc qu'elles doivent fournir tous les efforts et ressources nécessaires pour aider leurs élèves à réussir. Ces chercheurs ont également relevé qu'il est souhaitable de créer un environnement sécuritaire et accueillant pour les élèves, les parents d'élèves et la communauté. De plus, ils rapportent qu'il est important que les directions d'école soient en mesure d'établir de bonnes relations avec les organismes communautaires et les parents d'élèves. Elles doivent aussi faire en sorte de favoriser et d'encourager le développement professionnel de leur équipe-école et utiliser les données disponibles (e.g., données de leurs écoles, scientifiques, etc.) afin de prendre des décisions éclairées et faciliter leur propre gestion (Archambault et Harnois, 2006a). Finalement, ces mêmes auteurs insistent sur le fait que ces directions d'école doivent exercer un leadership qui promeut la justice sociale dans leur école.

Selon de nombreux auteurs, l'exercice d'un leadership de justice sociale ou d'un leadership transformatif dans les écoles constitue l'une des caractéristiques les plus importantes d'une direction d'école qui œuvre dans un contexte de défavorisation (Archambault et Harnois, 2009a; Archambault et al., 2006; Carranza, 2011; Garon et Archambault, 2010; Jean-Marie, Normore et Brooks, 2009; Lyman et Villani, 2004; Murphy, 2002; Normore, 2008; Olivia et Marshall, 2005; Shields, 2010; Tooms et Boske, 2008). C'est pour cette raison que nous nous

sommes intéressés à cette thématique. Les concepts évoqués ci-haut seront abordés dans les sections suivantes.

1.4 La justice sociale, le leadership de justice sociale ou transformatif

Le concept de justice sociale n'est pas nouveau. En effet, la justice sociale fait depuis longtemps l'objet de débats philosophiques, politiques, religieux et sociaux. C'est d'ailleurs pourquoi il en existe d'innombrables définitions. Néanmoins, plusieurs chercheurs du domaine des sciences de l'éducation (Ayers, Quinn et Stovall, 2009; Bogotch, 2002; Dantley et Tillman, 2006; Marshall et Olivia, 2006; McKenzie et al., 2008) ont retenu et appliqué certaines de ces définitions, lesquelles seront présentées de façon plus détaillée dans le chapitre 2. Toutefois, afin de présenter une idée sommaire de ce qu'est la justice sociale en éducation, nous empruntons la formulation d'Ayers, Quinn et Stovall (2009) qui définissent ce concept comme étant «l'accès à une éducation juste et équitable pour tous, où tous sont invités à participer activement sans égard à leurs groupes identitaires ou leurs orientations personnelles.»

Dans un même ordre d'idées, on peut dire qu'exercer un leadership de justice sociale consiste à gérer son établissement scolaire de façon juste et équitable en combattant toutes formes de marginalisation, tout en prônant des valeurs d'équité, de justice et de démocratie (Garon et Archambault, 2010). En ce sens, la pratique d'un leadership de justice sociale est le fait d'agir conformément au principe de justice sociale en éducation en utilisant différents moyens pour y arriver, tels que l'encouragement des pratiques inclusives, la prise de conscience des injustices sociales, ainsi que le maintien d'attentes élevées envers tous les élèves (McKenzie et al., 2008). Tout comme pour le concept de justice sociale, il existe plusieurs définitions du leadership de justice sociale, qui sera également abordé plus en détails dans le chapitre 2.

Parallèlement, dans la littérature, plusieurs auteurs utilisent le terme leadership transformatif pour décrire un leader qui promeut la justice sociale dans sa gestion et surtout qui critique ou remet en question les structures et normes qui perpétuent les différentes formes d'injustices sociales (Delpit, 1990; Shields, 2013). Ainsi, on observe que le concept de leadership transformatif est très similaire au leadership de justice sociale, mais qu'il y ajoute de nouvelles facettes qui méritent d'être explorées. Dans le cadre de ce projet, nous privilégions l'utilisation du concept de leadership transformatif au concept de justice sociale à titre d'objet

de recherche. Pour bien justifier ce choix tout en exposant la théorie liée à ces concepts, le leadership transformatif et le leadership de justice sociale sont définis de façon plus détaillée dans le chapitre 2, où les différences et similitudes entre les deux concepts seront d'ailleurs identifiées.

1.5 Études sur le leadership transformatif

Depuis quelques années, le leadership transformatif semble avoir capté l'attention de nombreux chercheurs dans le domaine des sciences de l'éducation. Certains rapportent même dans leurs écrits qu'il s'agit d'un élément important à considérer dans les réformes scolaires, mais surtout dans les divers programmes de formation pour les directions d'école (Brown, 2004; Darling-Hammond et al., 2007; Evans, 2007; Haberman, 1999; Jean-Marie et al., 2009; McKenzie et al., 2008; Tooms et Boske, 2008). L'exercice d'un leadership transformatif dans les écoles est même perçu par certains comme étant une partie de la solution pour dénoncer ou diminuer les inégalités sociales. En effet, selon eux, la pratique de ce type de leadership permettrait de soutenir la réussite de tous les élèves, de favoriser leur intégration et de préparer les élèves à devenir de bons citoyens, des êtres critiques qui pourront à leur tour faire la promotion des différentes valeurs prônées par la justice sociale (Archambault et Harnois, 2010b; Blackmore, 2002; Lyman et Villani, 2004).

Jusqu'à présent, quelques études ont démontré les bénéfices observés dans les écoles de milieux défavorisés suite à l'exercice du leadership transformatif (Theoharis, 2007, 2010; Fraser, 2013). Theoharis (2007, 2010) parle notamment d'une augmentation du taux de réussite scolaire des élèves, puis d'une plus grande et d'une meilleure participation des familles et de la communauté dans les écoles. De plus, la grande majorité des études qui ont été menées ont davantage servi à conceptualiser et mieux comprendre le concept de leadership transformatif (Blackmore, 2002; Garon et Archambault, 2010; Shields, 2010). Par exemple, certains chercheurs ont travaillé à décrire l'exercice du leadership transformatif à travers des études de cas à l'aide d'entrevues (diverses) ou d'autobiographies afin de bien comprendre par quelles actions se traduit ce type de leadership, ainsi que pour identifier les obstacles (e.g., résistance provenant des demandes de leurs supérieurs, du *statu quo*, des attitudes et croyances du personnel de leur école et des parents d'élèves, etc.) que peuvent rencontrer les directions d'école qui décident d'exercer un leadership transformatif (Archambault et Harnois, 2009a,

2010a; Lyman et Villani, 2004; Theoharis, 2007; Theoharis et O'Toole, 2011; Tooms et Boske, 2008). De plus amples renseignements sur ces études seront présentés dans le chapitre 2.

L'intérêt pour le concept de leadership transformatif étant relativement récent, plusieurs chercheurs insistent sur la pertinence d'effectuer davantage de recherches qui mettraient l'accent sur les pratiques réelles des directions d'école en ce qui a trait à ce type de leadership (Bogotch, 2002; Brown, 2004; Fraser, 2013; Theoharis, 2007). Jusqu'à maintenant, seulement quelques recherches ont fourni des exemples tangibles de comportements, d'attitudes ou de croyances des directions d'école en lien avec le leadership transformatif (Archambault et Harnois, 2009a, 2010a, Archambault et Garon, 2013; Fraser, 2013; Kose, 2007; Theoharis, 2007; Shields, 2010; 2013).

De plus, sachant que la grande majorité de ces études ont été effectuées aux États-Unis, soit dans un contexte social et politique différent du contexte québécois, on ne connaît toujours pas la situation, au Québec, quant à l'exercice du leadership transformatif. À ce jour, seulement quelques études québécoises ont été réalisées sur ce sujet et elles démontrent que ce concept est très peu présent ou quasi inexistant dans le discours des directions d'école (Archambault et Garon, 2011b; Archambault, Garon et Harnois, 2010).

De plus, aucune des études répertoriées ne permet de mieux comprendre la perception des directions et de leur équipe-école quant à l'exercice de ce type de leadership au Québec. Néanmoins, une recherche exploratoire en cours (Archambault, Garon et Harnois, 2012c) révèle qu'il est possible d'observer un leadership transformatif de la part des directions d'école lors de certains moments privilégiés (e.g., refonte du projet éducatif, rencontres du personnel), d'événements (e.g., discours de la rentrée), et d'occasions (e.g., échange entre deux enseignants).

À la lumière de l'état actuel des connaissances sur le leadership transformatif au Québec et surtout de la difficulté à identifier dans quelles situations et par quels comportements s'exerce le leadership transformatif chez les directions d'école, cette recherche tentera de répondre à la question suivante : comment les directions d'école exercent-elles un leadership transformatif dans les écoles primaires de milieux défavorisés de l'île de Montréal?

Chapitre 2 : Cadre conceptuel

Ce chapitre présente les principaux concepts liés au leadership transformatif. Dans un premier temps, nous commençons par situer le concept de leadership, puis nous définissons le concept de leader et le concept de gestionnaire pour bien illustrer leurs différences. Dans un deuxième temps, nous exposons l'évolution théorique du concept de leadership, puis nous présentons les concepts de leadership transactionnel et de leadership transformationnel afin d'identifier les différences et similitudes avec le concept de leadership transformatif. Dans un troisième temps, le lien entre le leadership des directions d'école et la réussite scolaire des élèves sera exposé.

Ensuite, nous présentons les définitions des concepts de justice sociale et de leadership de justice sociale tout en les différenciant des définitions du concept de leadership transformatif (concept privilégié dans le cadre de cette étude). Puis, nous exposons l'état des connaissances concernant le leadership transformatif en couvrant la littérature scientifique qui s'est intéressée à ce sujet. Une attention particulière est également accordée à trois études québécoises : l'une d'elles porte sur le travail des directions d'école œuvrant dans des écoles de milieux défavorisés et les deux autres abordent l'exercice d'un leadership transformatif chez des directions d'école primaire de milieux défavorisés (Archambault et Harnois, 2006b; Archambault, Garon, et Harnois, 2010; Archambault et Garon, 2012, 2013). Une dernière section est consacrée à la description du modèle conceptuel privilégié dans ce projet de recherche. Puis, les objectifs spécifiques de cette recherche sont présentés dans cette même section.

2.1 Le leadership

Étudié depuis de nombreuses années, le leadership est un concept qui prend de plus en plus d'importance dans la littérature scientifique (Stewart, 2006). En effet, Northouse (2013) fait état d'une augmentation du nombre de définitions de ce concept dans divers domaines d'étude ainsi que d'une évolution du concept et des définitions depuis l'année 1900. Stewart (2006) rapporte même que le concept de leadership prendra encore davantage d'importance au 21^e siècle, étant donné les enjeux politiques et sociaux ainsi que la montée de l'internationalisation et du multiculturalisme. Selon Northouse (2013), il y aurait presque autant de définitions du terme leadership que de gens ayant tenté de le définir. C'est d'ailleurs en partie pourquoi il n'existe toujours pas de consensus quant à la définition du concept de leadership.

À l’instar de Chilaca Gómez (2011), nous constatons deux raisons qui peuvent expliquer cette absence de consensus : 1) parce que les chercheurs préfèrent définir le concept de leadership en fonction de leur propre perspective et 2) parce qu’il existe une très grande variété de types de leadership. De plus, force est de constater que le terme leadership demeure encore aujourd’hui «énigmatique» dans la mesure où ce terme est souvent utilisé comme un mot fourre-tout pour désigner des gestionnaires (Bergeron, 2006; Mintzberg, 2009).

2.1.1 Gestionnaire versus leader

Pour bien comprendre ce que signifie «être un leader» nous croyons qu’il est pertinent de comparer ce concept à celui de gestionnaire, ces deux notions n’étant ni des synonymes, ni des antonymes. En effet, tout comme le souligne Bergeron (2006), il y a des gestionnaires non leaders, c’est-à-dire des gestionnaires qui s’entêtent à suivre à la lettre les règlements et lignes de conduite dictées par leurs supérieurs. Puis, il y a des gestionnaires leaders, c’est-à-dire «des gestionnaire qui ont la capacité d’influencer le comportement des autres, qui savent inspirer confiance aux autres et veiller à leurs intérêts, renouveler les méthodes de travail, poser les bonnes questions et prendre des initiatives décisives» (Bergeron, 2006, p.420). Le Tableau I tiré du livre de Bennis (1989) montre bien la différence entre ces deux concepts.

Tableau I

Comparaison entre un gestionnaire et un leader, tiré de Bennis (1989)

Le gestionnaire...	Le leader...
Administre	Innove
Est conformiste	Est original
Assure le maintien de l’organisation	Fait progresser l’organisation
S’intéresse surtout au système et aux structures	S’intéresse surtout aux gens
Se fie au contrôle	Inspire la confiance
Envisage les choses à court terme	Envisage les choses à long terme
Se demande quand et comment	Se demande quoi et pourquoi
Fixe son attention sur le bénéfice net	Regarde l’avenir
Imite	Crée
Accepte le <i>statu quo</i>	Remet en question le <i>statu quo</i>
Marche au pas	Prend des décisions qui engagent sa responsabilité
Se contente de bien faire les choses	Fait preuve d’initiative

Ainsi, on observe qu'il y a plusieurs différences entre les concepts de gestionnaire et de leader. Bien que le tableau ci-dessus dépeigne le gestionnaire de façon plus péjorative, il est probable que la combinaison gestionnaire et leader soit préférable au profil unique pour qu'une organisation fonctionne de façon optimale.

2.1.2 Les différentes générations et théories du leadership

Puisque l'étude de l'évolution du concept de leadership constitue un projet qui dépasse le cadre de cette recherche, nous nous contentons ici de tracer sommairement cette évolution suivant quatre temps ou «générations» de leadership proposée dans les travaux de Labelle (2006). Par la même occasion, nous définissons les concepts de leadership transactionnel et de leadership transformationnel, afin de mettre en lumière l'apport du concept de leadership transformatif dans cette multitude de théories (Shields, 2013).

Première génération : les théories sur les traits de personnalité et les habiletés des grands hommes

Les premières recherches qui furent menées sur le leadership avaient pour but d'identifier et mieux comprendre les différents traits de personnalités et caractéristiques de leaders «modèles» (Blake, Shepard et Mouton, 1964). Les recherches qui se sont intéressées au concept de leadership furent d'abord descriptives : elles portèrent notamment sur la personnalité, le tempérament, les dispositions naturelles, les habiletés, les qualités individuelles d'ordre physique et neuropsychique (Labelle, 2006). Par exemple, citant l'exemple de Martin Luther King, de Gandhi ou encore de Nelson Mandela, plusieurs auteurs rapportent qu'un leader (charismatique) doit être en mesure d'influencer les autres, d'éveiller l'intérêt des groupes qu'il désire influencer et d'inspirer la confiance (Avolio, 1999; Foster et Young, 2004). Ces théories axées sur les traits de caractère sont toutefois peu convaincantes. Plusieurs auteurs ont d'ailleurs souligné des lacunes évidentes (Bergeron, 2006; Labelle, 2006; Fullan, 2001), dont nous ne nommerons ici que les plus importantes : il ne suffit pas de posséder des traits de personnalité similaires à ceux des leaders sociaux et politiques pour faire preuve d'un leadership exemplaire; ces théories ne tiennent pas compte du comportement, ni du milieu de travail de l'individu et de sa situation particulière; les traits qui sont rapportés par ces recherches ne sont pas communs à tous les leaders; et les faiblesses méthodologiques de ces études limitent grandement la portée de leurs résultats. Malgré ces critiques, les théories sur la personnalité et les habiletés des grands

hommes sont encore populaires aujourd'hui. Cela s'explique par le fait qu'elles sont encore pertinentes pour expliquer pourquoi certains leaders ont plus de succès que d'autres (Labelle, 2006).

Deuxième génération : les théories axées sur le comportement

La deuxième génération d'études qui se sont intéressées au concept de leadership ont davantage travaillé à décrire ce que les leaders d'exception ont fait concrètement, dans leurs actions, comportements et attitudes, pour être d'aussi bons modèles de leadership (Day, Harris et Hadfield, 2001; Fullan, 2001). C'est le cas notamment de la théorie des quatre systèmes proposée par Likert (1967), de la théorie du continuum des styles de leadership (Tannenbaum et Schmidt, 1958, cité dans Bergeron, 2006) ainsi que de la grille de gestion proposée par Blake et Mouton (1964). Ces recherches n'ont pas pu démontrer de façon convaincante l'existence d'une incidence entre ces comportements, actions et attitudes et la pratique effective d'un leadership (Stewart, 2006). Toutefois, comme le souligne Bergeron (2006), ces théories ont mis en valeur l'importance pour les leaders d'adapter leur manière d'agir en fonction des situations qu'ils rencontrent. C'est d'ailleurs grâce à ce constat qu'une nouvelle «génération théorique» sur le leadership est née (les théories situationnelles).

Troisième génération : les théories situationnelles

Contrairement aux recherches précédentes, cette nouvelle génération d'études porte une attention particulière au contexte et à l'environnement des leaders. Plus précisément, ces théories présupposent que le leader doit agir d'une manière différente en fonction des situations auxquelles il est confronté (Bergeron, 2006; Labelle, 2006). La majorité des théories proposées durant cette génération ont trois points en communs : elles prennent en compte les types de comportements du leader (influence de la deuxième génération), les caractéristiques des subordonnés du leader de même que celles de la situation. C'est d'ailleurs dans cet ordre d'idées que plusieurs chercheurs ont opté pour une stratégie qui inclut, d'une part, les caractéristiques du contexte organisationnel, social et politique des leaders et, d'autre part, les caractéristiques internes du leader (i.e., celles qui avaient été étudiées dans les deux premières générations du concept de leadership) (Murphy, 2002). Cette génération d'études est encore aujourd'hui très pertinente pour l'étude du leadership. En effet, c'est grâce à ces nombreuses recherches que les chercheurs ont écarté l'hypothèse qu'il existe un leader «taillé sur mesure» et qu'ils ont plutôt

opté pour étudier dans quelles situations précises certains leaders sont plus efficaces que d'autres (Bergeron, 2006; Leitwood, 2005; Northouse, 2013).

Quatrième génération : les théories de leadership transformationnel

Dans cette nuée conceptuelle, une quatrième génération d'études, cette fois-ci plus récentes (1980-2000), ont mis l'accent sur les procédures et les méthodes associées à l'exercice d'un leadership, en s'intéressant à «comment» un leader procède pour accomplir ses tâches, à ce qu'il priorise et aux approches qu'il privilégie (Shields, 2013). C'est dans cet ordre d'idées qu'est apparue une panoplie d'études sur le leadership transformationnel et que plusieurs chercheurs ont proposé différents styles ou théories de leadership selon lesquels le leader doit «transformer» son organisation pour qu'elle devienne ce qu'elle doit être (dépendamment des objectifs visés par le leader) (Bergeron, 2006).

Presque tous les modèles de la quatrième génération des théories du leadership s'inspirent des travaux de Burns (1978) (Labelle, 2006). Cet auteur définit le concept de leadership transactionnel comme étant un leadership qui vise la négociation entre les différents acteurs d'une organisation en utilisant une logique de transaction (Labelle, 2006; Lapointe et Gauthier, 2005; Shields, 2003). Il s'agit donc d'une situation «gagnant/gagnant» où chacun essaie d'obtenir sa part du gâteau (Lapointe et Gauthier, 2005). Le leadership transformationnel est plutôt défini comme étant :

«Un processus qui provoque un engagement mutuel du leader et du subalterne. Dans ce contexte, les subalternes sont habilités (*empowerment*) à accomplir les tâches qui permettent d'atteindre les objectifs partagés et l'engagement conjoint du leader et du subalterne repose sur une adhésion à une vision et à des valeurs communes suggérées par le leader.» (Labelle, s.d., p.1)

Par exemple, en éducation, un leader transformationnel aura pour objectif de conduire et de convaincre son équipe-école de travailler collectivement pour identifier et résoudre les problèmes de l'établissement scolaire (Stewart, 2006). Certains chercheurs rapportent que le leadership transformationnel comprendrait sept dimensions (Leithwood, 1994; Stewart, 2006) soit : 1) développer une vision et des buts communs; 2) offrir un soutien individuel adapté aux besoins de son personnel; 3) offrir des possibilités de stimulation intellectuelle (e.g., des

formations, des discussions sur leurs pratiques); 4) montrer quelles sont les meilleures pratiques; 5) développer un système de partage afin que les décisions de l'école soient prises de façon collective et partagée; 6) maintenir des exigences élevées et 7) s'assurer d'atteindre un consensus concernant les objectifs de groupe. Ainsi, le leader transformationnel se consacre principalement à améliorer les qualités et les différentes dimensions de l'école dans le but de la rendre plus efficace (Shields, 2010).

Toutefois, puisque l'essentiel de ce leadership s'applique davantage à l'organisation, certaines pratiques ou décisions peuvent être implantées au détriment de certains individus ou groupes d'individus marginalisés. En effet, Shields (2003) rapporte qu'il n'est pas suffisant de pratiquer un leadership transformationnel car plusieurs décisions sont prises pour le bien-être de l'organisation, sans considération des problèmes d'équité et de justice sociale. À cet égard, afin de remédier à cette lacune, Shields (2003) propose un nouveau modèle de leadership, soit le leadership transformatif, qui provient des écrits de Freire (1970) et de Burns (1978); ce modèle de leadership prend en compte les composantes morales (i.e., les questions de justice sociale, d'équité, de démocratie, etc.) en plus du bien-être de l'organisation.

2.1.3 Le leadership transformatif

Selon Shields (2009), contrairement aux leaderships transactionnel et transformationnel où le but du leader est d'une part de trouver un terrain d'entente pour se diriger vers un progrès mutuel (leadership transactionnel) et d'autre part de développer collectivement son organisation en effectuant des changements organisationnels dans son entreprise (leadership transformationnel), les objectifs visés par le leadership transformatif sont plus profonds, puisqu'ils visent des changements plus vastes au niveau des conditions individuelles, organisationnelles et sociales (i.e., organisation des pouvoirs, militer pour l'implantation de mesures d'aide aux personnes en situation de pauvreté, etc.) (Shields, 2009). De plus, Shields (2003) considère que les dirigeants qui font preuve d'un leadership transformatif mettent au centre de leurs préoccupations les questions d'équité et de justice sociale. Par exemple, ces leaders auraient davantage tendance à remettre en question les pratiques et les politiques qui leur semblent inappropriées dans le but de privilégier celles qui sont justes et équitables (Shields, 2003, 2010). Plus précisément, le leadership transformatif se définit comme suit :

«Le leadership transformatif se concentre principalement sur les notions de justice sociale, d'équité et de qualité de vie pour accroître l'accès aux occasions; pour encourager le respect des différences et de la diversité; pour renforcer la démocratie, la citoyenneté et la responsabilité civique; ainsi que pour promouvoir l'enrichissement culturel, l'expression de la créativité, l'honnêteté intellectuelle, l'avancement des connaissances et la liberté individuelle associée à la responsabilité.» (Traduction libre de Goeglein et Hall (2001) cités dans Shields, 2003, p.21)

Dans un ouvrage plus récent, Shields (2013) précise qu'un leader transformatif devrait mettre l'accent sur certains buts et objectifs généraux qu'il doit poursuivre. Ces objectifs (au nombre de huit) ont essentiellement pour but de préparer/favoriser la réussite de tous les élèves en insistant sur l'équité et la justice sociale (Shields, 2013, p.21) :

- 1) Le leader transformatif a le mandat d'effectuer des changements profonds et équitables dans son école;
- 2) Le leader transformatif déconstruit et reconstruit les cadres de référence qui perpétuent les iniquités et les injustices sociales;
- 3) Le leader transformatif met en valeur l'émancipation, la démocratie, l'équité et la justice dans son école;
- 4) Le leader contribue à éliminer (ou diminuer) les distributions inéquitables de pouvoirs;
- 5) Le leader transformatif valorise les biens individuels et collectifs;
- 6) Le leader transformatif mise sur l'interdépendance, l'interconnexion et la conscientisation global;
- 7) Le leader transformatif fait attention de bien équilibrer les critiques et les promesses;
- 8) Le leader transformatif fait preuve de courage moral.

Pour bien différencier les trois théories qui ont été présentées ci-haut (leadership transactionnel, leadership transformationnel et leadership transformatif), Shields (2009) propose un tableau résumé des différents aspects de ces trois concepts de leadership (Tableau II). Elle y décrit notamment les buts et processus utilisés par les dirigeants qui exercent ces trois types de leadership. L'auteure nous présente également les valeurs clés qui sont associées à chacun d'eux. Par exemple, pour le leadership transactionnel, les valeurs qui sont prônées sont principalement l'honnêteté et la responsabilité. Pour le leadership transformationnel, il s'agit plutôt de l'amélioration et de l'égalité, alors que pour le leadership transformatif, on valorise surtout la libération, l'émancipation, la démocratie, l'équité et la justice sociale. Ensuite, on remarque aussi dans le Tableau II que le rôle des leaders est perçu de façon différente pour chacun des types de leadership. En effet, on observe que le leader transactionnel a pour fonction d'assurer le fonctionnement et l'efficacité de son organisation par le biais de transactions. Du

côté du leader transformationnel, sa principale fonction serait plutôt de rechercher les motifs d'action, de développer des buts communs et de mettre l'accent sur les buts organisationnels de son entreprise. Le leader transformatif, quant à lui, aurait comme fonction d'être une personne qui doit vivre avec les tensions et les défis, qui est activiste et qui doit posséder un certain courage moral. Finalement, les derniers éléments présentés dans le Tableau II sont les théories associées aux trois concepts de leadership. Le leadership transactionnel est plus associé aux théories bureaucratiques et de gestion, alors que le leadership transformationnel se rapproche plutôt des théories sur l'efficacité, les réformes scolaires et le leadership pédagogique. Finalement, les théories qui sont affiliées au leadership transformatif sont celles du leadership pédagogique, de la théorie critique et de la justice sociale et du leadership de justice sociale.

Tableau II

Les différences clés entre les types de leadership, tiré de Shields (2009)

	Leadership transactionnel	Leadership transformationnel	Leadership transformatif
Buts	Entente; progrès vers un but mutuel	Changement organisationnel; efficacité	Transformation individuelle, organisationnelle et sociétale
Processus	Coopération immédiate par le biais d'accords et de bénéfices mutuels	Comprendre la culture organisationnelle; donner une direction; développer les capacités des membres; modifier l'organisation et gérer le programme scolaire	Déconstruire puis reconstruire les modèles de pensée sociaux et culturels qui engendrent l'iniquité; reconnaître la présence du pouvoir et des privilèges; établir une dialectique entre l'individuel et le social
Valeurs clés	Honnêteté, responsabilité, justice, respect des engagements	Amélioration, égalité	Libération, émancipation, démocratie, équité, justice sociale
Fonctions et caractéristiques du leader	Assurer le fonctionnement sans soubresaut et efficace de l'organisation par le biais de transactions	Recherche les motifs d'action, développe des buts communs, focalise sur les buts organisationnels	Vit avec les tensions et défis; doit posséder un courage moral; activiste
Théories associées	Leadership bureaucratique, Management scientifique	Efficacité scolaire, Réformes scolaires, Amélioration scolaire, Leadership pédagogique	Théories critiques (race, genre), Reproduction sociale et culturelle, Leadership pédagogique et pour la justice sociale

2.1.4 Le leadership des directions d'école et la réussite des élèves

Malgré l'attention importante qui a été portée au concept de leadership depuis de nombreuses années, l'impact du leadership d'une direction d'école sur la réussite des élèves n'est toujours pas clair (Lapointe et Gauthier, 2005). En effet, selon Waters, Marzano et McNulty (2003), le leadership expliquerait seulement 6 % de la variance totale de la réussite scolaire. De plus, bien que la question ait fait l'objet de nombreuses revues de la littérature (Bell, Bolam et Cubillo, 2003; Leithwood, Seashore, Anderson et Wahlstrom, 2004) ainsi que de deux méta-analyses effectuées par Witziers, Bosker et Krüger (2003) et Marzano, Waters et McNulty (2005), la majorité des études rapportent que le leadership de la direction a un effet indirect, de faible à modéré, sur les élèves (Hallinger et Heck, 1998). En revanche, contrairement à ces résultats de nature quantitative, la majorité des études qualitatives ont plutôt démontré l'inverse à l'aide d'études de cas qui présentent des changements majeurs qu'ont effectués des directions d'école exemplaires, parvenant en cela à faire une différence notable dans leur établissement respectif (Edmonds, 1979; Maden, 2001; Scheurich, 1998). Afin de mieux comprendre cette dichotomie, il est éclairant de consulter une analyse critique (Nuthall, 2004) portant sur l'échec de plusieurs recherches qui ont tenté d'expliquer le lien entre l'apprentissage et l'enseignement (que l'on peut d'ailleurs transposer au lien entre le leadership et la réussite scolaire étant donné l'utilisation de méthodes de recherche et d'analyse similaires). Par exemple, selon cet auteur, une bonne partie des recherches qui sont menées en éducation négligent plusieurs aspects méthodologiques : recueillir des informations complètes de façon individuelle auprès des élèves (avant et après) l'enseignement; recueillir des observations à plusieurs moments afin d'évaluer l'effet des activités d'apprentissage sur un même élève; prendre en compte les observations faites en classe, les entrevues avec les élèves et les observations à travers le temps pour atteindre une meilleure compréhension de l'effet de l'enseignement sur l'apprentissage des élèves (Nuthall, 2004).

Afin d'éclaircir ces résultats divergents, d'autres auteurs ont plutôt cherché à découvrir si certains types de leadership exercent un effet plus important que d'autres sur la réussite des élèves (Lapointe et Gauthier, 2005; Robinson et al., 2008). Ces chercheurs sont parvenus à identifier de façon quantitative, contrairement à d'autres études du même type (Hallinger, 2005; Leithwood et Jantzi, 2006), que la moitié des responsabilités des directions d'école liées à la

réussite scolaire des élèves appartiennent au profil du leadership transformationnel (quatrième génération d'études) (Waters et al., 2003). Ces résultats concordent d'ailleurs avec ceux des études de Silins et Mulford (2002) et Waters et al. (2003) (Lapointe et Gauthier, 2005).

Ceci dit, bien qu'un nombre important d'études, principalement américaines et australiennes, aient été menées, peu d'entre elles proposent une méthode d'analyse rigoureuse qui explique le lien entre le leadership d'une direction d'école et la réussite des élèves (Lapointe et Gauthier, 2005). Ainsi, le rôle qu'assume la direction d'école dans la réussite des élèves mérite encore d'être étudié, et plus particulièrement au Québec étant donné le peu d'études québécoises qui se sont penchées sur la question (Lapointe et Gauthier, 2005).

2.2 Définition du leadership de justice sociale

Depuis les dix dernières années, les concepts de leadership de justice sociale et de leadership transformatif prennent de l'importance. En effet, de plus en plus de recherches, essentiellement conceptuelles et empiriques de type qualitatif, sont répertoriées dans la littérature (Archambault et Harnois, 2009a, 2010a; Brooks, Jean-Marie, Normore et Hodgins, 2007; Evans, 2007; Goldfarb et Grinberg, 2002; Kose, 2007; Marshall et Olivia, 2006; Riester, Pursh et Skrla, 2002; Shields, 2004, 2010; Taysum et Gunter, 2008; Theoharis, 2007). De plus, force est de constater que depuis le début du 21^e siècle, la notion de justice sociale est davantage présente dans les débats publics et dans la recherche (Furman et Shields, 2003). Par exemple, plusieurs remettent en question les structures politiques et sociales qui contribueraient à maintenir ou même à augmenter les inégalités et les injustices sociales (Furman et Gruenewald, 2004). Dans cette section, une attention particulière est portée au concept de justice sociale, puis au concept de leadership de justice sociale, afin d'illustrer leurs similitudes et leurs différences avec le concept central de cette recherche, le leadership transformatif.

2.2.1 La justice sociale

Le concept de justice sociale existe depuis longtemps et a été à maintes reprises l'objet de débats philosophiques, politiques et sociaux à travers les âges (Fraser, 2013). Cependant, on retrouve plusieurs écrits récents qui proposent différentes définitions de la justice sociale et de ses applications concrètes en éducation (Ayers et al., 2009; Choules, 2007; Kose, 2007; Lee et McKerrow, 2005; Shields, 2004).

Avant de s'intéresser aux définitions précises du concept de justice sociale en éducation, il est pertinent de se référer à une définition plus générale du concept pour en dresser un portrait global. Si l'on se réfère à la définition proposée dans Le petit Robert (2014), on constate que la justice sociale serait « la juste appréciation, la reconnaissance et le respect des droits et du mérite de chacun ». De plus, cet ouvrage précise que la présence de conditions de vie équitables et d'une juste répartition des richesses serait un bon indice de l'existence d'une justice sociale.

D'autres auteurs définissent plutôt le concept de justice sociale comme étant une finalité lorsque qu'un organisme ou une société remet en question et change ses structures et ses systèmes inéquitables et injustes (Choules, 2007). De leur côté, Garon et Archambault (2010) précisent cette finalité en la définissant comme suit :

«La justice sociale repose sur l'équité dans les systèmes et dans les structures politiques, économiques et sociales, particulièrement en ce qui a trait à l'exercice du pouvoir, au partage des richesses et des ressources et à la reconnaissance de la diversité sous toutes ses formes. La justice sociale met donc l'accent sur des valeurs morales d'égalité, de justice, de démocratie, d'équité et de respect et sur la pleine et entière participation de tous. Le constat de l'absence de justice sociale conduit à la remise en question des systèmes et des structures politiques, économiques et sociales soi-disant neutres et objectives qui reproduisent une culture dominante à qui l'on confère pouvoir et ressources au détriment d'autres personnes.» (p. 22)

Ainsi, certains auteurs préfèrent définir la justice sociale par son antonyme, soit par les injustices sociales, puisque c'est en questionnant et en réalisant la présence d'injustices que l'on se rapproche davantage de la justice sociale et d'une définition plus juste de celle-ci (Lee et McKerrow, 2005). En ce sens, si l'on cherche à favoriser la justice sociale, il faut combattre les différentes formes d'injustices, tel que le sexisme, le racisme, l'homophobie, ou encore toutes autres formes de discrimination reliées à certains individus ou groupes d'individus (Dantley et Tillman, 2006; Marshall et Olivia, 2006).

D'autres auteurs se sont plutôt consacrés à définir les applications ou les situations dans lesquelles il y a promotion de justice sociale en éducation (Garon et Archambault, 2010; Kose, 2007; Shields, 2004). Selon ces auteurs, il y a justice sociale en éducation lorsque tous y ont accès et peuvent y participer de façon égale. Il y a également justice sociale lorsque les écoles assurent à leurs élèves un curriculum et des programmes inclusifs dans lesquels ils ont leur place et où ils peuvent s'épanouir pleinement. Plus encore, selon Shields (2004) une éducation qui est

juste devrait permettre également à tous de se préparer aux différents problèmes et enjeux auxquels ils auront à faire face dans leur vie. Frattura et Capper (2007) vont même jusqu'à affirmer qu'une école n'est pas socialement juste tant et aussi longtemps qu'elle n'élimine pas ses programmes où les élèves sont retirés de la classe (*pullout programs*) puisqu'ils perpétuent la ségrégation de certains groupes d'élèves.

Ces dernières définitions sont intéressantes puisqu'elles sont davantage centrées sur les conditions de marginalisation des élèves et qu'elles sont appliquées au contexte scolaire. Toutefois, nous avons choisi de privilégier la définition d'Ayers, Quinn et Stovall (2009) dans le cadre de cette recherche puisqu'elle regroupe l'ensemble des éléments proposés dans les définitions présentées ci-haut. En effet, si l'on observe le Tableau III, on constate qu'il s'agit de la seule définition qui combine l'ensemble des éléments répertoriés dans les définitions du concept de justice sociale vues précédemment.

Tableau III
Éléments des définitions de la justice sociale

Auteurs	Éléments inclus dans leurs définitions
Choules (2007); Dantley et Tillman (2006); Lee et McKerrow (2005); Marshall et Olivia (2006)	Combat des injustices
Garon et Archambault (2010)	Équité; combat des injustices; définition appliquée en science de l'éducation.
Kose (2007)	Conditions de marginalisation des élèves; définition appliquée en science de l'éducation.
Shields (2004)	Équité; activisme; conditions de marginalisation des élèves; définition appliquée en science de l'éducation.
Frattura et Capper (2007)	Conditions de marginalisation des élèves; définition appliquée en science de l'éducation.
Ayers, Quinn et Stovall (2009)	Équité; activisme; littératie sociale; combat des injustices; définition appliquée en science de l'éducation.

Plus précisément, ces éléments sont **le combat des injustices** (présent dans la définition de Choules, 2007; Garon et Archambault, 2010; Lee et McKerrow, 2005; Dantley et Tillman, 2006; Marshall et Olivia, 2006; et Ayers, Quinn et Stovall, 2009); **l'équité** (présente dans la définition de Garon et Archambault, 2010; Shields, 2004; et Ayers, Quinn et Stovall, 2009); **l'activisme** (présent dans la définition de Shields, 2004; et Ayers, Quinn et Stovall, 2009) et **la**

littératie sociale, (uniquement présente dans la définition d'Ayers, Quinn et Stovall, 2009). De plus, l'avantage de la définition proposée par Ayers, Quinn et Stovall (2009), tout comme celle de certains auteurs (Garon et Archambault, 2010; Kose, 2007; Shields, 2004; Frattura et Capper, 2007), est qu'elle est appliquée au domaine de l'éducation.

Selon Ayers et al. (2009), le concept de justice sociale en éducation met en jeu trois principes importants. Le premier d'entre eux est l'**équité**, qui représente le droit d'avoir un accès égal à une éducation de qualité, soit d'avoir la chance et la capacité de réussir à des niveaux élevés en éducation (peu importe son statut social et ses acquis antérieurs). Le deuxième principe proposé par ces auteurs est l'**activisme**, qu'ils décrivent comme étant la pleine et entière participation des élèves afin qu'ils soient en mesure de comprendre et critiquer (au besoin) le monde dans lequel ils vivent, tout en les encourageant à ne pas céder à un cynisme et à une passivité envers le monde politique et la société. Enfin, le troisième principe fondateur du concept de justice sociale est la **littératie sociale**, qui, au sens de ces auteurs, représente la conscience de ses propres privilèges, ainsi que la résistance aux différents effets du matérialisme, de l'homophobie, de la suprématie et du régime patriarcal, qui promeuvent des valeurs discriminantes pour certains groupes d'individus. C'est dans cet ordre d'idées qu'Ayers et al. (2009) proposent que les acteurs sociaux qui œuvrent en éducation doivent aider les élèves à développer certaines connaissances, attitudes, habiletés sociales et habiletés à agir afin qu'ils soient en mesure d'effectuer cette résistance et de favoriser la justice sociale.

La définition proposée par Ayers et al. (2009) a d'ailleurs été sélectionnée par Archambault et Garon (2012) dans leurs travaux sur le leadership transformatif. Ces chercheurs ont choisi cette description de la justice sociale parce qu'ils la considéraient particulièrement claire et précise pour donner des lignes directrices aux directions d'école (Archambault et Garon, 2012).

2.2.2 Le leadership de justice sociale

Nous nous attardons maintenant au concept de leadership de justice sociale. Tout comme pour le concept de justice sociale, le leadership de justice sociale a pris de l'importance dans la littérature scientifique depuis quelques années (Archambault et Harnois, 2009b). Même si les recherches sur ce type de leadership sont relativement nouvelles, de nombreux auteurs ont

proposé des définitions pour ce concept (Blackmore, 2002; Bogotch, 2002; Capper, Theoharis et Sebastian, 2006; Furman et Gruenewald, 2004; Garon et Archambault, 2010; Gewirtz, 1998; Goldfarb et Grinberg, 2002; Mckenzie et al., 2008; Theoharis, 2007).

Ainsi, Gewirtz (1998) propose que le leadership de justice sociale caractérise celui qui promeut la pensée critique et l'activisme pour déconstruire les structures qui contribuent à augmenter les inégalités et les injustices sociales. D'autres définissent le leadership de justice sociale comme étant celui qui promeut des valeurs d'équité, de justice et de démocratie ainsi que la remise en question de certaines dimensions de l'école (ou du système éducatif) qui contribue à perpétuer les injustices et à mettre de côté certains groupes d'élèves marginalisés (Furman et Gruenewald, 2004; Goldfarb et Grinberg, 2002). Theoharis (2007) a quant à lui privilégié une définition du concept de leadership de justice sociale plus centrée sur la marginalisation des élèves à l'école en faisant davantage référence aux actions qu'une direction d'école peut appliquer pour y remédier. C'est dans cet ordre d'idées qu'il présente les directions d'école qui exercent un leadership de justice sociale au quotidien comme étant :

«Celles qui prônent, dirigent et gardent au centre de leurs pratiques et visions les problèmes de discrimination en lien avec les races, les classes sociales, le genre, les handicaps, l'orientation sexuelle et tous les autres facteurs historiques et actuels qui sont reconnus en tant que conditions de marginalisation» (Traduction libre, Theoharis, 2007, p. 223).

En lien avec cette définition, Theoharis (2009) propose un modèle conceptuel qui permet de mieux comprendre le concept de leadership de justice sociale des directions d'école (Figure 1). Tout d'abord, ce modèle présente les caractéristiques que doit posséder un leader en matière de justice sociale (lequel se trouve au centre du modèle). Ces caractéristiques sont ses connaissances personnelles, ses aptitudes et ses habilités à promouvoir la justice sociale ainsi que son intérêt ou sa conscientisation personnelle en ce qui a trait au combat des injustices. En mettant les caractéristiques du leader au centre de son modèle, Theoharis (2009) souligne toute l'importance que la direction d'école joue dans l'exercice d'un leadership de justice sociale. Ensuite, si l'on s'éloigne légèrement du centre du modèle, on constate que l'auteur indique de quelle façon les directions d'école devraient exercer un leadership de justice sociale (i.e., *challenge injustice*). Ainsi, pour combattre les injustices dans une école, Theoharis (2009) propose aux directions d'école de s'appliquer davantage à créer un climat d'ouverture et de

respect, à préconiser des programmes inclusifs, à trouver différents moyens pour augmenter la réussite des élèves et à améliorer les pratiques d'enseignement ainsi que le curriculum de l'école. Par ailleurs, Theoharis (2009) est conscient que l'exercice d'un leadership de justice sociale implique que les directions d'école auront à faire face à différentes barrières (obstacles), c'est-à-dire à plusieurs résistances présentes dans leur milieu, qui rendront l'exercice d'un leadership de justice sociale plus difficile. C'est pourquoi l'auteur suggère qu'afin de contrer ces différentes barrières et injustices sociales, les directions d'école devraient développer plusieurs formes de résiliences (i.e., personnelles et professionnelles, représentées par un cercle en pointillé) pour arriver à favoriser la justice sociale dans leur école.

Figure 1
Un modèle du leadership de justice sociale tiré de Theoharis (2009)



Nous avons choisi de présenter plus en détails le modèle de Theoharis (2009) puisqu'il permet de bien illustrer le rôle de la direction d'école dans la promotion de la justice sociale, mais également parce qu'il s'agit d'un des seuls modèles conceptuels sur l'exercice d'un leadership de justice sociale. Cependant, ce modèle n'est pas conçu spécifiquement pour étudier et observer la pratique d'un leadership de justice sociale chez les directions d'école. De plus, ce modèle privilégie l'usage du concept de leadership de justice sociale alors que nous avons choisi le concept de leadership transformatif, qui est légèrement différent. De plus amples renseignements seront fournis sur ce point dans la prochaine section.

2.2.3 Différences et similitudes entre les concepts de leadership de justice sociale et de leadership transformatif

Suite à la présentation des définitions du leadership transformatif (section 2.1.3) et du leadership de justice sociale (section 2.2.2), on constate que ces deux concepts sont intimement liés. En effet, on observe que tous deux ont pour objectif de favoriser la justice sociale et que le rôle des leaders et les valeurs clés qu'ils doivent promouvoir sont très similaires, voire même identiques. Nous avons d'ailleurs constaté que ces deux termes sont souvent utilisés de façon interchangeable par certains auteurs pour désigner un leadership qui favorise la justice sociale (Archambault et Garon, 2011a; Tillman, Brown, Campbelljones et González, 2006). Certains les utilisent même de façon interchangeable entre leurs articles en langue française et en langue anglaise (Archambault et Harnois, 2010a; Archambault et Garon, 2011a)

Toutefois, bien que ces deux types de leadership partagent plusieurs objectifs communs, ces concepts sont légèrement différents par leur façon d'aborder les formes d'injustices (Shields, 2013). En effet, selon cette auteure, l'exercice d'un leadership transformatif commence par la critique de son milieu et du domaine de l'éducation en général (contrairement aux autres concepts de leadership) et passe nécessairement par une conscientisation du fait qu'il y a présence d'injustices sociales dans le milieu et qu'il est nécessaire de changer la situation. Or, dans les textes que nous avons répertoriés sur le leadership de justice sociale, bien qu'il soit probable que les leaders de justice sociale aient un intérêt et soient conscientisés à promouvoir la justice sociale et l'équité, ce n'est pas nécessairement précisé. Les seules différences notoires que nous avons répertoriées dans la littérature entre ces deux concepts sont les précisions théoriques et le nombre de références à ces deux concepts dans la littérature. En effet, force est

de constater que le leadership transformatif a des racines théoriques plus précises et plus développées dans la littérature que le concept de leadership de justice sociale (Shields, 2013). Les travaux de Shields (2010, 2011, 2013) sur ce concept en sont les principaux responsables. De plus, le terme leadership transformatif est plus souvent utilisé dans la littérature que le terme leadership de justice sociale (i.e., 85 sources avec *transformative leadership* contre 55 sources avec *social justice leadership* (ERIC et PSYINFO)).

Pour ces raisons, nous avons privilégié l'utilisation du concept de leadership transformatif dans cette recherche (bien que leurs significations nous paraissent quasi identiques). Cependant, en raison du nombre restreint d'études empiriques sur les concepts de leadership de justice sociale et de leadership transformatif, nous avons choisi de présenter une revue de la littérature qui porte sur les deux concepts (autant le leadership de justice sociale que le leadership transformatif). Puis, afin d'éviter les redondances et puisque la différence entre ces deux concepts nous apparaît presque inexistante, nous avons utilisé uniquement le terme leadership transformatif pour désigner à la fois le leadership de justice sociale et le leadership transformatif.

2.3 Revue de la littérature sur le leadership transformatif

Encore aujourd'hui, les recherches en éducation sur le leadership transformatif en sont au stade embryonnaire. Jusqu'à présent, la majorité des études qui ont été menées sont des travaux conceptuels ou en partie conceptuels et empiriques qui utilisent des méthodes qualitatives pour l'exploration du leadership transformatif. De façon générale, ces chercheurs ont choisi d'effectuer des études de cas, des études ethnographiques, biographiques ou même autobiographiques pour décrire ce concept. Parmi les chercheurs qui ont mené des études empiriques (principalement des études de cas et ethnographiques), la majorité d'entre eux ont récolté leurs données grâce à des observations auprès de directions d'école et à l'aide d'entrevues individuelles ou de groupe.

Lien entre les écoles performantes et le leadership transformatif

Grâce à certaines études empiriques américaines, nous avons maintenant une idée générale de l'exercice d'un leadership transformatif par des directions d'école. Menées dans des écoles de milieux défavorisés, ces études ont révélé que, malgré leur contexte socioéconomique

et leur diversité ethnoculturelle et linguistique, certaines de ces écoles comptent parmi les plus performantes (Maynes et Sarbit, 2000; Riester et al., 2002; Scheurich, 1998). À la lumière de ces résultats plusieurs chercheurs en sont arrivés à la conclusion que le type de leadership exercé par les directions d'école de ces écoles performantes était en bonne part responsable de leur succès. En effet, le leadership (transformatif) de ces directions d'école semblait exercer une certaine influence sur le fonctionnement et la performance de ces écoles (Carranza, 2011; Jean-Marie, Normore et Brooks, 2009; Murphy, 2002; Normore, 2008; Olivia et Marshall, 2005; Shields, 2010; Tooms et Boske, 2008).

Des directions d'école exemplaires en matière de leadership transformatif

Leurs caractéristiques

D'autres travaux se sont intéressés plus particulièrement à la description de directions d'école exemplaires qui appliquaient un leadership transformatif (Blackmore, 2002; Bogotch, 2002; Goldfarb et Grinberg, 2002; Lyman et Villani, 2004; Riester, Pursh et Skrla, 2002). Ces recherches rapportent notamment que ces directions d'école exemplaires seraient conscientisées aux problèmes d'iniquités et d'injustices sociales et qu'elles posséderaient déjà plusieurs connaissances et habiletés relationnelles leur permettant d'exercer un leadership transformatif (Shields, 2010; Theoharis, 2007). L'étude de Shields (2010) avait pour objectif d'identifier les pratiques de directions d'école exemplaires pour décrire l'exercice d'un leadership transformatif aux États-Unis à l'aide de deux études de cas (comprenant plusieurs entrevues et de l'observation de type *shadowing*). Puis, l'étude de Theoharis (2007) poursuivait trois objectifs : 1) décrire comment les directions d'école favorisent la justice sociale dans leur école; 2) identifier les résistances que ces directions d'école rencontrent dans la promotion de la justice sociale et 3) identifier quelles stratégies elles mettent en place pour contrer ces résistances dans leur école. Pour ce faire, Theoharis (2007) a effectué sept études de cas auprès de directions d'écoles exemplaires qui favorisent la justice sociale dans leur école. Il a utilisé des entrevues, effectué des analyses sur plusieurs documents internes de ces écoles et il a effectué des focus group. Ces études rapportent entre autres que ces directions d'école possèdent de bonnes habiletés sociales, qu'elles rassemblent facilement les membres de leur équipe-école, qu'elles ont à cœur les notions d'équité, de justice et de démocratie et qu'elles adoptent et encouragent la pensée et la conscience critiques. Ces études mentionnent aussi que certaines de ces directions

d'école «modèles» en matière de leadership transformatif sont en mesure d'utiliser les données des recherches pour en faire bénéficier leur école (prendre des décisions éclairées). En ce sens, une direction d'école souhaitant adopter un leadership transformatif doit être en mesure de développer certaines caractéristiques ou habiletés afin de l'exercer.

Leurs actions

Par la suite, d'autres études ont cherché à identifier les actions observables, rapportées ou souhaitées par les directions d'école exerçant un leadership transformatif (Blackmore, 2002; Brown, 2004; Theoharis, 2009, 2010). Ainsi, ces chercheurs ont commencé à explorer comment les directions d'école favorisent la justice sociale dans leur école. Grâce à ces études, ils ont constaté que les directions d'école exemplaires préfèrent que la mission de leur école porte sur la réussite de tous les élèves, qu'elles ont des attentes élevées envers l'ensemble de leurs élèves et qu'elles promeuvent des pratiques pédagogiques inclusives et des pratiques de gestion démocratiques qui visent à inclure le plus d'agents possible dans les décisions de l'école (Archambault et Harnois, 2009a, 2010b; Brooks et al., 2007; Evans, 2007; Goldfarb et Grinberg, 2002; Shields, 2010; Theoharis, 2007). Ces auteurs rapportent également dans leurs travaux, grâce à leurs données d'entrevues et d'observations, que les directions exemplaires en matière de leadership transformatif semblent combattre davantage les préjugés et les injustices dans leur école en valorisant la conscience critique des élèves sur les problèmes sociaux et sur la discrimination. Certains chercheurs insistent aussi sur le fait que ces directions recherchent la collaboration de leur milieu, ce qui implique la collaboration de la communauté, des parents, des enseignants et des élèves (Kose, 2007; Riester, Pursh et Skrla, 2002; Taysum et Gunter, 2008).

Les obstacles à l'exercice d'un leadership transformatif

D'autres auteurs se sont également intéressés à décrire les conditions qui créent des résistances (e.g., conditions particulières, les attitudes des membres de l'école) à l'exercice d'un leadership transformatif (Cambron-McCabe et McCarthy, 2005; Shields, 2004; Theoharis, 2007; Valencia, 1997). Leurs travaux relèvent notamment le problème de la pensée déficitaire, c'est-à-dire lorsqu'un individu (e.g., un enseignant) avance qu'un autre individu (e.g., un élève) ne réussit pas bien en raison d'un manque ou de certaines caractéristiques internes. Par exemple, ce «déficit» (ou ces caractéristiques internes) pourrait être un problème linguistique, des

limitations intellectuelles, des problèmes de comportement, un manque de motivation, etc. (Valencia, 1997). D'autres vont également insister sur la résistance qu'entraîne la valorisation du *statu quo*, c'est-à-dire que le fait d'ignorer les différences flagrantes (e.g., races, religions, orientation sexuelle, etc.) risque de nier la présence de problèmes et de perpétuer certaines croyances ou préjugés (Shields, 2004). En ce sens, le fait d'ignorer ou de nier les différences manifestes symbolise notre inconfort et notre impuissance face aux groupes d'élèves marginalisés.

Toujours dans l'optique d'identifier des résistances à l'exercice d'un leadership transformatif, Theoharis (2007) a rapporté des sources de résistance que les directions d'école doivent combattre quotidiennement afin de promouvoir la justice sociale dans leur établissement. À l'aide d'une approche critique, en employant la *positioned subject approach* (i.e., lorsque le chercheur tient pour acquis que les sujets de son étude participent activement à leur milieu et qu'ils sont en mesure d'interpréter leurs propres actions) combinée à une autobiographie (i.e., dans ce cas-ci l'auteur faisait lui-même partie de l'échantillon), Theoharis relève que la majorité des directions d'école interviewées se heurtent continuellement aux fausses croyances, à l'attitude de *statu quo* et aux attentes démesurées des enseignants, des autres directions d'école (ainsi que leurs supérieurs), de la communauté et des parents d'élèves. En conséquence à cette résistance, ces directions d'école éprouvent de la difficulté à exercer quotidiennement un leadership transformatif et que cette pratique peut parfois affecter leur vie personnelle et psychologique (Theoharis, 2007).

La formation des directions d'école

Enfin, d'autres recherches effectuées sur le leadership transformatif ont évalué la pertinence d'inclure, dans les programmes de formation des directions d'école, des cours visant à préparer les futurs gestionnaires à exercer un leadership transformatif. Parmi l'ensemble des études répertoriées, un peu plus de la moitié font cette suggestion uniquement dans leur discussion, tandis que d'autres insistent tout au long de leurs écrits sur la nécessité d'inclure cet enseignement dans les programmes de formation (Bogotch, 2002; Kose, 2007; Marshall, 2004; Oliva et Marshall, 2005; Tooms et Boske, 2008; Tooms, Lugg, et Bogotch, 2010).

En somme, la majorité des études qui ont été menées jusqu'à présent sur le leadership transformatif ont cherché à mieux conceptualiser et décrire le concept en se basant sur des études de cas et d'autres études théoriques sur le leadership. Les premières études réalisées sur ce concept se sont intéressées au lien entre la performance des écoles de milieux défavorisés et le leadership des directions d'école. Ensuite, quelques études empiriques et théoriques ont tenté de décrire la pratique de directions d'école exemplaires en matière de leadership transformatif afin d'identifier leurs caractéristiques, puis les actions (observables, rapportées ou souhaitées) qu'elles posent au quotidien dans leur école. Enfin, d'autres études se sont aussi penchées sur les obstacles que peuvent rencontrer les directions d'école lorsqu'elles exercent un leadership transformatif, ainsi que sur leur besoin manifeste de formation pour exercer un leadership transformatif.

Bien que plusieurs études sur le leadership transformatif aient été menées au fil du temps, peu de recherches empiriques ont été réalisées afin d'opérationnaliser le concept de leadership transformatif et de décrire l'exercice d'un leadership transformatif dans la réalité quotidienne des directions d'école (Archambault et Richer 2014; Shields, 2010). De plus, au Québec, très peu d'études ont été produites sur cette thématique. En fouillant sur les bases de données Érudit, Éric, Psycinfo et Google scholar, seulement quelques études menées par Jean Archambault, Li Harnois et Roseline Garon portant sur le leadership transformatif ont été répertoriées (Archambault et Harnois, 2006b, 2009a, 2010a; Garon et Archambault, 2010, Archambault et Garon, 2013). Ces études seront d'ailleurs l'objet de la prochaine section.

2.4 Le leadership transformatif au Québec

C'est à la suite de leur revue de la littérature sur les caractéristiques des écoles performantes en milieu défavorisé qu'Archambault et Harnois (2006b) se sont intéressés au concept de leadership transformatif. C'est ainsi qu'ils ont publié certains travaux, issus de recherches empiriques, théoriques et exploratoires, lesquels nous éclairent sur la pratique d'un leadership transformatif au Québec.

La première étude menée par Archambault et Harnois (2009a) (qui ne portait pas sur la justice sociale, mais qui a contribué à obtenir un premier portrait sur la connaissance des directions d'école quant au concept de justice sociale) visait principalement à identifier, décrire

et documenter les caractéristiques particulières d’une direction d’école en milieu défavorisé. Pour ce faire, ces chercheurs ont effectué des entrevues de groupe auprès de 45 directions d’école (six anglophones et 39 francophones) afin de recueillir leurs données. Durant ces entretiens, les chercheurs demandaient aux directions d’école de répondre aux différentes questions d’un canevas d’entretien portant sur les caractéristiques du leur travail, sur les particularités du travail de direction en milieu défavorisé ainsi que sur les différences du travail de direction en milieu défavorisé par rapport aux autres milieux. Lors d’un deuxième entretien, les directions d’école furent invitées à discuter des pratiques efficaces et des écoles performantes en milieu défavorisé. Les directions d’école ont fourni des réponses qui traduisent l’importance de pratiquer un leadership qui promeut la justice sociale en milieu défavorisé. Plus exactement, les résultats de cette étude mettent en évidence la nécessité, pour les directions d’école en milieu défavorisé, de prendre le temps de mieux comprendre les milieux défavorisés et leurs familles, de combattre les préjugés et les fausses croyances, mais par-dessus tout, de croire en la réussite de tous les élèves. Bref, comme ces auteurs le mentionnent dans leur discussion, il serait avantageux que les directions qui œuvrent en milieu défavorisé exercent un leadership qui favorise la justice sociale (leadership transformatif). De plus, grâce à cette étude, nous savons maintenant que certains éléments associés à la pratique d’un leadership transformatif se trouvent dans le discours de plusieurs directions d’école québécoises. Toutefois, cette étude est limitée au discours des directions d’école et ne reflète pas nécessairement la réalité de la complexité d’une école (e.g., la perception des enseignants, des parents, des élèves) étant donné qu’il s’agit uniquement de faits rapportés par des directions d’école.

C’est pourquoi, en 2010, Archambault, Garon et Harnois ont décidé de poursuivre leurs recherches en revisitant les données d’observation de plusieurs directions d’école «ordinaires» (i.e., qui n’ont pas été sélectionnées pour leurs intérêts et leurs habilités à exercer un leadership transformatif) pour identifier la présence de comportements liés au concept de leadership transformatif. Ils ont revisité les données d’observation de 12 directions d’école primaire en milieu défavorisé qui avaient été recueillies par la méthode de *shadowing* (i.e., suivre de façon rapprochée un individu pendant une période de temps déterminée et consigner l’ensemble de ses faits et gestes) appliquée sur une période de trois jours. De plus, les directions d’école participantes devaient s’autoévaluer à l’aide d’un questionnaire portant sur le type de tâches en

cours, à un intervalle intermittent avec un petit ordinateur portatif (i.e., *palm*) pour une période de dix jours. Suite à l'analyse de ces données, Archambault, Garon et Harnois (2010a) n'ont observé presque aucun comportement associé au concept de leadership transformatif. Ces résultats les ont d'abord surpris. C'est en partie pourquoi ils ont cherché à construire un modèle conceptuel plus opérationnel pour étudier l'exercice d'un leadership transformatif, afin d'être en mesure de collecter des données sur la pratique des directions d'école en milieu défavorisé.

C'est dans cet ordre d'idées qu'Archambault et Garon (2011a) ont construit un modèle conceptuel en consultant la littérature scientifique pour mieux comprendre et étudier l'exercice d'un leadership transformatif par les directions d'école dans les milieux scolaires. Pour construire leur modèle, ces auteurs rapportent que les travaux de Shields (2010) et le modèle de Theoharis (2009) (présenté dans la section 2.2.2) se sont avérés particulièrement pertinents, tout comme la définition du concept de justice sociale d'Ayers et ses collègues (2009). C'est d'ailleurs ce modèle (Archambault et Garon, 2011a) qui sera utilisé dans le cadre de cette recherche.

Après avoir conçu leur modèle opérationnel, Archambault et Garon (2012, 2013) ont réalisé une entrevue individuelle auprès de trois directions d'école primaire en milieu défavorisé. L'objectif de leur recherche était de découvrir la nature exacte d'un leadership transformatif, c'est-à-dire de savoir quand, où et comment ces directions d'école exercent un tel leadership. Cette étude leur a également servi à évaluer et compléter leur modèle conceptuel construit en 2011. Suite à l'analyse des trois entrevues avec l'aide de leur modèle opérationnel, les auteurs ont finalement pu identifier des comportements autorapportés, des attitudes ainsi que des connaissances associées au leadership transformatif. Toutefois, puisqu'il s'agissait uniquement d'entrevues individuelles effectuées auprès des directions d'école, aucun comportement n'a été directement observé par les chercheurs.

2.5 Modèle conceptuel

Dans cette recherche, nous avons utilisé le modèle conceptuel sur le leadership transformatif d'Archambault et Garon (2011a). Nous l'avons privilégié, car il est le modèle le plus opérationnel disponible dans la littérature pour étudier l'exercice d'un leadership transformatif chez les directions d'école. Également, il a été démontré efficace dans l'étude

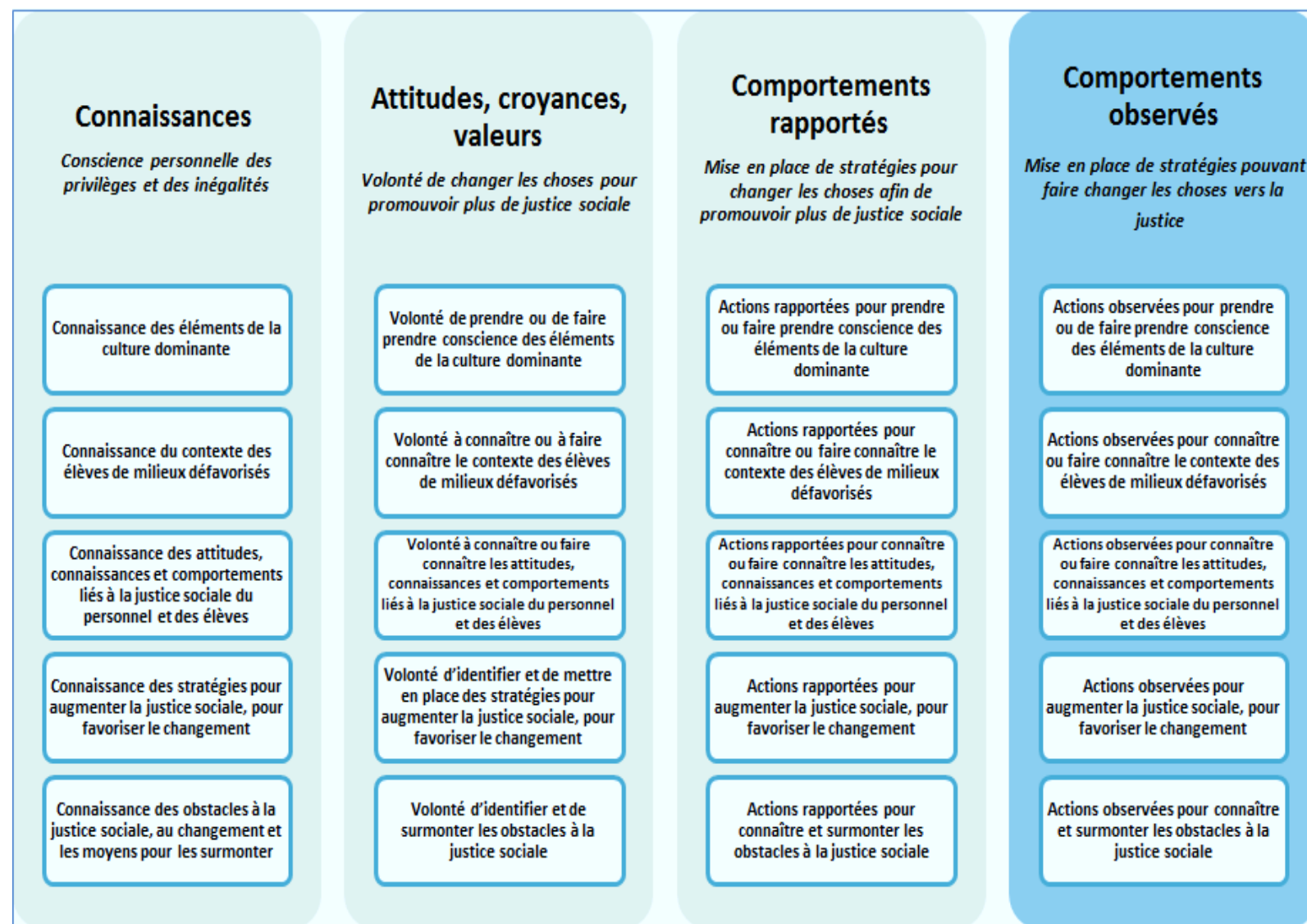
d'Archambault et Garon (2013) pour décrire les connaissances, les attitudes et les comportements de directions d'école exemplaires en matière de leadership transformatif.

Bien que ce modèle soit récent (créé en 2011) et que les qualités psychométriques de ce modèle n'ont pas été validées évaluées, nous estimons qu'il intègre bien les principales dimensions de l'exercice d'un leadership transformatif que l'on retrouve dans la littérature (notamment dans les textes de Shields (2010) et de Theoharis (2009)). Ces dimensions sont : 1) les éléments de la culture dominante; 2) le contexte des élèves de milieux défavorisés; 3) les attitudes, connaissances et comportements liés à la justice sociale du personnel et des élèves; 4) les stratégies pour promouvoir la justice sociale et favoriser le changement; puis 5) l'identification des obstacles à la justice sociale et au changement ainsi que les moyens pour les surmonter. De plus, pour faciliter la collecte de données et mieux décrire l'exercice d'un leadership transformatif, Archambault et Garon (2011a) ont repris chacune de ces dimensions dans quatre catégories reliées aux changements des comportements que l'on retrouve dans la littérature scientifique sur les théories des actions et comportements en gestion du changement (Eccles, Grimshaw, Walker, Johnston et Pitts, 2005; Fishbein, 2000; Hagger, Chatzisarantis et Biddle, 2002). En consultant ces références, nous nous sommes rendu compte que plusieurs auteurs évaluent ces changements à partir des connaissances (aspects cognitifs), des attitudes (aspects affectifs) et bien sûr des comportements des individus. Cependant, les concepts qui sont présentés dans la littérature ne sont définis que de manière opérationnelle sans en donner une définition générale. C'est également ce qu'Archambault et Garon (2011a) ont fait lorsqu'ils ont présenté leur modèle. Les catégories qu'ils ont choisi sont : 1) les connaissances (i.e., la conscience personnelle des privilèges et des inégalités ainsi que les connaissances pour promouvoir davantage la justice sociale); 2) les attitudes, croyances et valeurs (i.e., la volonté de changer les choses pour promouvoir davantage la justice sociale); 3) les comportements rapportés (i.e., le fait que l'on ait mentionné la mise en place de stratégies pour promouvoir davantage la justice sociale); puis 4) les comportements observés (i.e., le fait que l'on ait observé la mise en place de stratégies observables et mesurables pour promouvoir davantage la justice sociale). Une représentation schématique de ces dimensions et de ces catégories (Figure 2) constitue le modèle conceptuel d'Archambault et Garon (2011a). Par ailleurs, il est important de préciser que plusieurs des instruments utilisés pour collecter les données ont été inspirés par

la définition d'Ayers, Quinn et Stovall (2009). Ces instruments nous ont permis de recueillir des informations plus précises associées à chacune des cases du modèle conceptuel d'Archambault et Garon (2011a).

Figure 2

Modèle conceptuel pour l'étude du leadership transformatif tiré d'Archambault et Garon (2011a)



En somme, hormis le discours rapporté par les directions d'école en milieu défavorisé par Archambault et Harnois (2009a) et les rares actions observées rapportées par Archambault et Garon (2012, 2013), l'exercice du leadership transformatif dans les écoles québécoises est encore peu connu. Pour cette raison, il nous a semblé pertinent de documenter et de décrire les différentes situations dans lesquelles il est possible d'observer un leadership transformatif chez les directions d'école du Québec. C'est dans cet ordre d'idées que nous avons identifié nos objectifs spécifiques de recherche. Ces objectifs sont :

- 1) décrire les connaissances des directions d'école sur le concept de justice sociale en éducation;
- 2) décrire les actions des directions en rapport avec l'exercice de la justice sociale ainsi que les situations dans lesquelles se produisent ces actions, puis
- 3) décrire les différences et similitudes entre les directions d'école afin de les comparer concernant l'exercice d'un leadership transformatif.

Chapitre 3 : Méthodologie

Cette section a pour but de préciser et de justifier la pertinence de la méthode utilisée pour répondre aux objectifs de la recherche. C'est aussi à ce chapitre que nous traiterons des moyens mis en œuvre pour optimiser sa validité (Lamoureux, 2000). Le type de recherche préconisée ainsi qu'une description détaillée des participants recherchés pour ce projet sont présentés. Ensuite, les outils et la procédure utilisés pour collecter les données sont exposés. Une autre section est consacrée aux stratégies d'analyse des données. Finalement, les considérations éthiques reliées au projet sont mentionnées.

3.1 L'étude de cas

La pratique du leadership transformatif au Québec étant peu documentée, nous cherchons à décrire les connaissances, les pratiques et les situations dans lesquelles les directions d'école l'exercent. Pour y parvenir, l'étude de cas s'avère une méthode tout à fait appropriée. En effet, l'étude de cas, souvent associée aux recherches qualitatives, permet d'étudier et de documenter en profondeur des phénomènes encore peu explorés (Merriam, 2009; S.N. Roy, 2009). Pour cette raison, l'étude de cas nous semble un choix judicieux pour une recherche descriptive, laquelle porte ici sur la pratique du leadership transformatif (Fortin, 2010).

3.1.1 Avantages associés à l'étude de cas

Depuis plusieurs années, l'étude de cas a fait ses preuves et s'est taillé une place importante en recherche. En effet, force est de constater que dans le cadre d'une démarche de recherche rigoureuse, l'étude de cas est souvent privilégiée pour étudier les phénomènes nouveaux ou complexes dans leur contexte naturel (Karsenti et Demers, 2011). Selon S.N. Roy (2009), l'étude de cas est «une approche de recherche empirique qui consiste à enquêter sur un phénomène, un événement, un groupe ou un ensemble d'individus sélectionnés de façon non aléatoire, afin d'en tirer une description précise et une interprétation qui dépasse ses bornes» (S.N. Roy, 2009, diapo.11). On s'intéresse donc ici à l'expérience concrète et quotidienne des participants en prenant soin, par le biais de plusieurs sources d'informations, de décrire le plus fidèlement possible leur réalité en nous basant sur leur propre perspective (Fortin, 2010; Hamel, 1997). De plus, sachant que la visée de cette recherche est exploratoire et descriptive, l'étude de cas est la méthode empirique la plus pertinente pour aborder la réalité complexe des écoles et explorer l'exercice du leadership transformatif. Par ailleurs, il est à noter qu'il existe de

nombreux types d'étude de cas en fonction des besoins de recherche, ainsi qu'un grand nombre d'appellations pour chacun d'eux (Merriam, 2009; Stake, 1995; Van Der Maren, 2004; Yin, 2009). Afin de simplifier cette terminologie, plusieurs livres de méthodologie divisent simplement les études de cas en deux catégories majeures, soit l'étude de cas unique et l'étude de cas multiple (Gauthier, 2009; Karsenti et Demers, 2011; Lamoureux, 2000). Selon cette nomenclature, l'étude de cas multiple est privilégiée, puisque ce type d'étude permet de déceler certaines convergences ou divergences entre les cas (Yin, 2009). De plus, par la diversité des données récoltées en utilisant cette approche, l'étude de cas multiple permet souvent une interprétation des données plus riche, convaincante et intéressante qu'une étude à cas unique (Karsenti et Demers, 2011; Merriam, 2009).

3.1.2 Désavantages associés aux études de cas

Bien que l'étude de cas comporte de nombreux atouts, certaines limites lui sont associées. En effet, tel que Gagnon (2005) le mentionne, les études de cas sont souvent très exigeantes et demandent un grand investissement de la part du chercheur et des participants.

De plus, une des plus importantes critiques adressées à l'étude de cas est son manque de validité interne et externe (S.N. Roy, 2009). Selon S.N. Roy (2009), les chercheurs qui font usage des études de cas sont parfois accusés de s'appuyer sur des informations partielles qui ne représentent pas nécessairement la réalité (problème de validité interne) ou encore d'étudier uniquement des cas trop particuliers, limitant les possibilités de généralisation de l'étude (problème de validité externe). Il s'agit donc d'une limite importante de cette approche dont le chercheur doit être conscient lorsqu'il effectue sa collecte de données et qu'il interprète celles-ci.

Afin de contrer cette limite, nous avons privilégié l'étude de cas multiples afin d'augmenter la validité externe de cette recherche. Il est également possible d'augmenter la validité interne d'une étude de cas grâce à la triangulation des données (i.e., combinaison d'au moins trois sources d'information pour augmenter la validité des interprétations). Toutefois, pour qu'une triangulation des données soit possible ici, il aurait été nécessaire d'interroger d'autres personnes pour corroborer les perceptions, attitudes, connaissances et comportements

rapportés par la direction d'école. Or, en raison des ressources et du temps limités de ce projet, cette technique n'a pas été utilisée.

Cependant, puisque nous avons fait usage de sources multiples pour récolter nos données, la validité de construit de notre projet devrait être augmentée (Yin, 2009). De plus, bien qu'une triangulation des données soit difficile, l'utilisation de plusieurs instruments de mesure, comme l'analyse de documents internes, d'entrevues, d'un questionnaire et l'observation du quotidien des directions d'école nous permet de croiser un certain nombre de données, ce qui augmente leur validité.

Finalement, certains auteurs conseillent d'être à l'affût de nos propres biais puisqu'ils peuvent affecter nos interprétations et donc la fidélité et la validité de notre recherche (Merriam, 2009; S.N. Roy, 2009; Stake, 1995). Une des solutions proposées par ces mêmes auteurs pour remédier à cette lacune est de vérifier nos conclusions et nos interprétations auprès des participants de la recherche. Or, faute de temps, cette mesure n'a pu être appliquée.

En résumé, pour augmenter la validité de la recherche, nous avons réalisé une triangulation des instruments de la collecte de données, nous avons effectué un codage des données et plusieurs vérifications, puis nous avons passé plus de six journées dans chaque école, étalées sur une période d'environ un mois et demi.

3.2 Les participants

Les personnes qui ont été interpellées pour participer à cette recherche sont des directions d'écoles primaires inscrites au programme *Une école montréalaise pour tous* durant l'année scolaire 2012-2013. Ce critère d'inclusion est important puisque ce sont les responsables du programme, à titre d'informatrices clés, qui ont sélectionné les directions d'école participantes. Les directions ont été choisies en fonction des deux critères suivants : 1) que l'école soit classée dans les déciles 9 ou 10 de l'indice de milieu socio-économique (IMSE) et de l'indice du seuil de faible revenu (SFR) (Gouvernement du Québec, 2011); et 2) que les directions de ces trois écoles soient reconnues dans le milieu scolaire pour leur intérêt envers l'équité et la justice sociale. Nous avons choisi de constituer un échantillon de cas exemplaires (N. Roy, 2011), car nous estimons qu'il y a une plus grande probabilité que ces directions d'école exercent un leadership

transformatif dans leur école, et donc qu'elles fournissent plus de moments et de situations traduisant la pratique d'un leadership transformatif.

Nous allons maintenant décrire les trois écoles de façon plus détaillée. Afin de préserver l'anonymat des directions d'école, nous avons attribué des noms fictifs aux écoles et aux directions.

3.2.1 École des Érables, direction : Madame Montpetit

L'école des Érables comprend les trois cycles du primaire, le niveau préscolaire et un service de garde. Elle reçoit environ 300 élèves et ne possède que des classes ordinaires. L'école des Érables connaît un grand roulement de ses élèves, mais possède un personnel plutôt stable. Plusieurs élèves handicapés ou ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) sont intégrés en classes ordinaires. La clientèle desservie par l'école des Érables est multiethnique et une grande partie des élèves n'ont pas le français comme langue maternelle. La directrice de l'école des Érables, Madame Montpetit, est très familière avec l'établissement, y ayant déjà enseigné dans le passé et étant à son poste depuis plus de trois ans.

3.2.2 École des Bouleaux, direction : Madame Linton

Tout comme l'école des Érables, l'école des Bouleaux est une petite école comprenant les trois cycles du primaire, le préscolaire et un service de garde. Cette école reçoit environ 300 élèves et connaît un grand roulement d'élèves. Il n'y a que des classes ordinaires à cette école. Toutefois, un très grand nombre d'élèves possèdent un plan d'intervention adapté (PIA) et plusieurs EHDA sont intégrés aux classes. La clientèle desservie par l'école des Bouleaux est également multiethnique et une grande partie des élèves n'ont pas le français comme langue maternelle. Il est aussi à noter que le poste de direction est occupé par Madame Linton depuis maintenant trois ans.

3.2.3 École des Chênes : Monsieur d'Indy

L'école des Chênes est une école primaire comptant 600 élèves. L'établissement comprend les trois cycles du primaire, le préscolaire et un service de garde. Elle offre aussi des classes d'accueil pour les nouveaux arrivants, lesquelles servent aussi à ses élèves. En effet, l'école des Chênes dessert une clientèle multiethnique, dont près de la moitié ne parle pas le français à la maison. L'école n'a pas de classe spéciale, elle intègre donc les élèves HDAA dans

les classes ordinaires. L'école des Chênes connaît depuis quelques années une augmentation de sa clientèle, ainsi qu'une augmentation du nombre de familles immigrantes dans le quartier qu'elle dessert. Il y a donc de plus en plus d'élèves et de familles allophones à l'école des Chênes. Le directeur, Monsieur d'Indy, est à son poste depuis plus de quatre ans et occupait auparavant le poste de directeur adjoint dans une école secondaire. De plus, M. D'Indy est le seul de nos participants à travailler avec une directrice adjointe, étant donné le nombre plus important d'élèves qui fréquentent son école.

3.3 Description des instruments de mesure

Afin de mieux comprendre et de décrire l'exercice d'un leadership transformatif, nous avons utilisé plusieurs instruments de mesure auprès des directions d'école. Tout d'abord, deux entrevues individuelles ont été menées. Plusieurs journées d'observation ont également été effectuées dans les écoles (i.e., observation *shadowing*). Ensuite, les directions ont dû compléter un questionnaire portant sur leurs connaissances du concept de justice sociale en éducation, lequel inclut plusieurs éléments de la définition d'Ayers, Quinn et Stovall (2009). Finalement, la collecte de documents internes a permis d'obtenir une meilleure vue d'ensemble des projets qui étaient en place dans chacune de ces écoles. Voici la description détaillée des instruments de mesure.

3.3.1 Les entrevues semi-structurées

Tout d'abord, nous avons utilisé deux entrevues semi-structurées pour répondre aux différents objectifs de cette recherche. Ces entrevues nous ont permis de recueillir des informations pour les trois premières catégories du modèle conceptuel d'Archambault et Garon (2011a) (i.e., connaissances; attitudes, croyances et valeurs; comportements rapportés). Les entrevues des directions d'école participantes ont eu lieu à deux moments distincts de la collecte de données, soit l'une lors de la première rencontre et l'autre durant les deux dernières semaines de février (voir section 3.4.1 pour plus de précisions).

La première entrevue semi-structurée, enregistrée à l'aide d'un enregistreur vocal, a duré en moyenne 31 minutes (Annexe 1). Cette entrevue comprenait cinq questions ouvertes, lesquelles portaient sur les connaissances et les perceptions de la direction en ce qui a trait au concept de justice sociale, ainsi que sur les comportements de justice sociale dans son école. Le

protocole d'entrevue utilisé provient des travaux d'Archambault et Garon (2012). C'est d'ailleurs avec l'aide de ce protocole d'entrevue que ces chercheurs ont pu répertorier plusieurs comportements rapportés par les directions d'école et associés au leadership transformatif. Ce protocole d'entrevue a été privilégié parce qu'il s'est déjà révélé pertinent dans les travaux d'Archambault et Garon (2012) pour décrire l'exercice d'un leadership transformatif chez des directions d'école primaire. De plus, ce protocole est intimement lié au modèle conceptuel utilisé dans cette recherche. En effet, c'est en partie grâce aux directions qui ont répondu aux cinq questions ouvertes de cette entrevue qu'Archambault et Garon (2012) ont pu évaluer le modèle conceptuel et y apporter certaines précisions.

La deuxième entrevue semi-structurée a duré en moyenne une heure. Le protocole d'entrevue (Annexe 2) a été construit avec l'aide de plusieurs ouvrages de référence sur les entrevues individuelles et de groupe (Fontana et Frey, 2005; Krueger et Casey, 2000; Morgan, 1997; Rubin et Rubin, 2005) ainsi que différents documents de formation portant sur les types de questions d'entrevues semi-structurées (DiCicco-Bloom et Crabtree, 2006; Leech, 2002). Ces documents nous ont aidé à formuler des questions cohérentes et bien structurées pour répondre à nos objectifs de recherche. Nous nous sommes aussi fortement inspiré du modèle conceptuel d'Archambault et Garon (2011a) et de la grille d'autoobservation d'Archambault, Garon et Harnois (2012a)¹ pour bâtir le canevas d'entrevue qui a été construit pour déterminer dans quelles dimensions d'une école primaire défavorisée il est possible d'observer l'exercice d'un leadership transformatif (Annexe 3).

Au final, l'entrevue comporte dix domaines d'observation, dont cinq qui sont identiques à ceux de la grille d'autoobservation d'Archambault et al. (2012a) :

1. Vision et mission de l'école;
2. **Question associée aux observations et à l'entrevue 1 ;**
3. Justice sociale et le leadership en matière de justice sociale ;
4. Leadership partagé;
5. Curriculum et **organisation scolaire;**
6. Enseignement et apprentissage; (comprend élément sur l'évaluation)
7. Participation des élèves;

¹ La grille d'autoobservation d'Archambault et Garon (2012a) a été construite avec l'aide des travaux de est une traduction et une adaptation de la *School-Wide Cultural Competence Observation Checklist (SCCOC)* (Bustamante et Nelson, 2007).

8. Parents et la communauté; (regroupé)

9. Climat;

10. Cheminement personnel et intérêt personnel pour la justice sociale.

Les domaines qui sont **en gras** sont ceux qui ont été ajoutés au protocole d’entrevue à la suite de notre recension des écrits. Dans un premier temps, il s’agit de la dimension **organisation scolaire** qui a été insérée pour déterminer si les directions d’école considèrent que leur organisation scolaire et celle des niveaux hiérarchiques supérieurs favorisent la justice sociale (Shields, 2013). Dans un deuxième temps, sachant que les expériences antérieures et les connaissances des directions d’école influencent leurs actions en ce qui a trait à l’exercice d’un leadership transformatif (Brown, 2004), nous avons ajouté un domaine sur **le cheminement personnel et les intérêts personnels** pour la justice sociale. Finalement, nous avons développé un domaine d’observation qui cherche à approfondir différentes questions ou observations qui ont été posées durant la collecte de données (domaine 2 : **question associée aux observations et à l’entrevue 1**).

3.3.2 Les observations

Nous avons choisi d’effectuer des observations non participantes (autant que possible), car cela nous semblait plus facile et plus approprié pour décrire le plus fidèlement possible les comportements des directions d’école. De plus, participer aux conversations aurait pu miner encore davantage le déroulement habituel des rencontres. L’objectif étant de bien décrire ce qui se déroulait, observer tout en participant aux discussions aurait été une tâche de haute voltige considérant la technique d’observation privilégiée. Les informations recueillies par cet outil nous ont permis de répondre à notre deuxième objectif de recherche et d’obtenir des informations pour l’ensemble des catégories et dimensions du modèle conceptuel d’Archambault et Garon (2011a).

Nous avons utilisé la méthode *shadowing*, c’est-à-dire une technique de recherche qui demande au chercheur de suivre systématiquement, durant une période prédéterminée, le membre d’une organisation qui a été ciblée (McDonald, 2005). Premièrement, cette méthode a été choisie parce qu’elle permet d’effectuer une description exhaustive et systématique d’un milieu donné en observant les événements, les endroits, les objets, les activités, les durées et les acteurs (Dépelteau, 2005). En effet, cette technique contribue à récolter des informations plus

détaillées et par extension supporte un niveau d'analyse plus élevé (McDonald, 2005). Deuxièmement, ce type d'observation permet aussi d'obtenir des données sur l'ambiance et les actions qui interviennent de façon informelle et qui sont souvent difficiles à rapporter dans une recherche (McDonald, 2005). Enfin, avec la méthode *shadowing*, puisque l'action est contextualisée et qu'on l'observe en première ligne, il est plus facile de la décrire avec précision (McDonald, 2005).

Pour noter les comportements observés des directions d'école, nous avons employé la grille d'observation d'Archambault, Garon et Harnois (2010) (Annexe 4). Nous avons choisi cette grille puisqu'elle permet d'identifier les endroits, les moments exacts et les individus avec lesquels la direction d'école se trouve en temps réel lorsqu'elle travaille. De plus, nous avons considéré qu'il serait plus facile de répondre à notre deuxième question de recherche à l'aide de cette grille (i.e., vérifier dans quelles situations de ces écoles et sous quelles formes il est possible d'observer l'exercice de la justice sociale). De surcroît, cette grille nous a permis de rattacher facilement les comportements observés et notés au modèle conceptuel d'Archambault et Garon (2011a).

Afin d'éviter d'écrire frénétiquement lorsque des situations ou actions liées au leadership transformatif survenaient durant les observations, nous avons utilisé un enregistreur vocal pour enregistrer certaines conversations ou rencontres qui étaient plus propices à l'exercice d'un leadership transformatif (e.g., rencontres du personnel, rencontres de comités). Dans ces cas, la chercheuse a dû obtenir le consentement des personnes présentes avec la direction d'école afin de pouvoir enregistrer le contenu des rencontres ou des situations et l'utiliser dans le cadre de cette recherche.

À la fin de chaque journée d'observation, des notes analytiques ont été rédigées dans un journal de bord afin de réfléchir quotidiennement sur les données d'observation. Ces notes avaient pour but de dégager certaines récurrences, voire même de formuler certaines hypothèses de recherche qui nous ont aidées à préciser les observations et leurs interprétations.

3.3.3 Le questionnaire

Le questionnaire que nous avons utilisé dans cette recherche a été construit par Archambault, Garon et Harnois (2012b). Celui-ci renferme 11 questions principales (trois

questions ouvertes et huit questions fermées) dont plusieurs possèdent des sous-questions (Annexe 5). Il est estimé que le questionnaire peut être rempli en 20 à 30 minutes. Toutefois, sachant qu'il ne s'agit pas d'un questionnaire dont les qualités psychométriques ont été mesurées, mais bien d'un outil exploratoire qui a été construit dans le cadre d'un programme de recherche élaboré conjointement par le programme UÉMPT et les chercheurs, plusieurs limites doivent être considérées. La recherche ayant évalué l'instrument de mesure étant toujours en cours, nous ne connaissons pas les faiblesses, ni les avantages réels du questionnaire. Néanmoins, puisque aucun questionnaire n'a pu être répertorié sur la justice sociale en éducation, il a été nécessaire pour cette équipe de recherche d'en construire un à partir des connaissances disponibles sur ce concept. C'est également pour cette raison que nous avons privilégié cet instrument.

Nous avons ainsi choisi d'utiliser ce questionnaire malgré tout, car il nous permet d'obtenir certaines informations que nous n'avons pas recueillies en entrevue. Tout comme pour les entrevues, le questionnaire permet de recueillir des informations sur les connaissances; les attitudes, croyances et valeurs, ainsi que les comportements souhaités et rapportés par les directions d'école et qui sont associés à la justice sociale en éducation. Toutefois, les directions n'avaient pas de contrainte de temps pour réfléchir aux questions et y répondre, contrairement aux entrevues. Ceci étant, le questionnaire abordait certaines questions requérant plus de temps et de réflexion que celles posées en entrevues (e.g., questions 2, 3, 4 et 7). Nous espérions ainsi que l'utilisation de ce questionnaire a permis aux directions d'école participantes de réfléchir davantage aux questions et d'y répondre de façon plus élaborée et réfléchie. De plus, cet instrument a été construit en prenant en compte plusieurs éléments de la définition d'Ayers et al. (2009) (i.e., équité, activisme et littératie sociale), tout comme le protocole de la première entrevue. Il nous a donc été possible de comparer une partie des informations obtenues par le questionnaire et la première entrevue. Ces comparatifs seront inclus dans notre interprétation des résultats.

3.3.4 La collecte de documents internes

Finalement, nous avons utilisé plusieurs documents internes des écoles participantes dans ce projet de recherche (Annexe 6). Toujours en nous référant au modèle conceptuel d'Archambault et Garon (2011a), nous avons choisi d'utiliser les documents internes pour

mettre en évidence les éléments associés à la justice sociale qui reflètent des décisions ou des comportements de la direction propres à l'exercice d'un leadership transformatif. Tout comme pour le questionnaire, l'analyse de ces documents nous a permis d'obtenir des informations pour les trois premières catégories du modèle conceptuel (i.e., connaissances; attitudes, croyances et valeurs; comportements rapportés). De plus, grâce à l'analyse de ces documents, nous avons été en mesure d'évaluer, dans certains cas, la mise en place de pratiques assurant la promotion de la justice sociale en fonction des comportements et connaissances rapportés par les directions d'école. Le détail de ces analyses sera présenté au chapitre 5.

3.3.5 Synthèse des données recueillies avec chacun des instruments

Étant donné la grande quantité d'information recueillie par ces instruments de mesure, il nous semblait utile de préciser quelles sont les données (en référence au modèle conceptuel d'Archambault et Garon (2011a) pouvant être collectées par chacun des outils qui ont été présentés dans les sections précédentes.

Ainsi, si on observe le Tableau IV, on constate que pour chaque instrument, plusieurs types d'informations sont susceptibles d'être obtenus (i.e., les connaissances; les attitudes, croyances et valeurs; les actions rapportées par la direction d'école; ainsi que les comportements observés) sur : 1) les éléments de la culture dominante de l'école; 2) le contexte des élèves en milieu défavorisé 3) les attitudes, connaissances et comportements liés à la justice sociale du personnel et des élèves; 4) les stratégies pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement; 5) les obstacles à la justice sociale et au changement et les moyens pour les surmonter (Tableau IV).

En observant le Tableau IV, on remarque que l'ensemble des instruments sont susceptibles de fournir des informations pour chacune des dimensions du modèle conceptuel d'Archambault et Garon (2011a). Cependant, seules les observations peuvent nous procurer des données pour la catégorie « comportements observés », en plus d'alimenter les trois autres catégories; les entrevues, le questionnaire et les documents internes peuvent uniquement rapporter des informations sur les connaissances, les attitudes, croyances, valeurs et les comportements rapportés des directions d'école.

Tableau IV

Types de données collectées par chacun des outils selon le modèle conceptuel d'Archambault et Garon (2011a).

Instruments de mesure	Données recueillies (Catégories)	Données recueillies (Dimensions)
<i>Observation</i>	Comportements observés Comportements rapportés Connaissances Attitudes, croyances et valeurs	Éléments de la culture dominante Contexte des parents et des élèves en milieu défavorisé Connaissances et comportements liés à la justice sociale du personnel et des élèves Stratégies pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement Obstacles à la justice sociale et au changement et les moyens pour les surmonter
<i>Première entrevue individuelle</i>	Comportements rapportés Connaissances Attitudes, croyances et valeurs	Éléments de la culture dominante Contexte des parents et des élèves en milieu défavorisé Connaissances et comportements liés à la justice sociale du personnel et des élèves Stratégies pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement Obstacles à la justice sociale et au changement et les moyens pour les surmonter
<i>Deuxième entrevue individuelle</i>	Comportements rapportés Connaissances Attitudes, croyances et valeurs	Éléments de la culture dominante Contexte des parents et des élèves en milieu défavorisé Connaissances et comportements liés à la justice sociale du personnel et des élèves Stratégies pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement Obstacles à la justice sociale et au changement et les moyens pour les surmonter
<i>Questionnaire</i>	Comportements rapportés Connaissances Attitudes, croyances et valeurs	Éléments de la culture dominante Contexte des parents et des élèves en milieu défavorisé Connaissances et comportements liés à la justice sociale du personnel et des élèves Stratégies pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement Obstacles à la justice sociale et au changement et les moyens pour les surmonter
<i>Documents internes</i>	Comportements rapportés Connaissances Attitudes, croyances et valeurs	Éléments de la culture dominante Contexte des parents et des élèves en milieu défavorisé Connaissances et comportements liés à la justice sociale du personnel et des élèves Stratégies pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement Obstacles à la justice sociale et au changement et les moyens pour les surmonter

3.4 Déroulement de la recherche

La collecte de données s'est déroulée sur 15 semaines, entre le 18 décembre 2012 et le 13 mars 2013, à raison de cinq à six journées et demi par école. Afin d'offrir une vision globale de la collecte de données, un calendrier du déroulement général est présenté au Tableau V. Chacune des étapes de la collecte de données ainsi que les actions entreprises pour collecter ces données sont présentées sous forme de calendrier, pour chacune des 15 semaines qu'a duré cette

collecte. Le détail de la procédure et du déroulement de la collecte de données pour chacun des outils sera fourni dans les prochaines sections.

Tableau V

Échéancier général de la collecte de données pour les trois écoles

	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5
Décembre	Premier contact avec les directions de l'école ...	Premier contact avec les directions d'école	Première rencontre; signature du formulaire de consentement; première entrevue individuelle et récupération des documents internes.	<i>Congé de Noël</i>	
Janvier	<i>Congé du jour de l'an</i>	Première rencontre; signature du formulaire de consentement; première entrevue individuelle et récupération des documents internes; début des observations	Observations	Observations et passation du questionnaire.	Observations
Février	Observations	Observations	Observations et Entrevue 2	Observations et Entrevue 2	
Mars	<i>Congé semaine de relâche</i>	Observations et remerciements			

3.4.1 Premier contact

Une fois les écoles sélectionnées par le programme UÉMPT, nous avons pris contact par téléphone avec chacune des directions d'école. Ensuite, nous avons envoyé un courriel aux directions pour les remercier de leur intérêt pour cette étude. Ce courriel avait aussi pour but d'exposer par écrit le contenu de la recherche et de leur proposer une date pour une première rencontre. C'est également dans ce même courriel que nous les avons invitées à prendre connaissance des deux formulaires de consentement (i.e., un à l'attention de la direction d'école et l'autre pour l'équipe-école) transmis en pièce jointe (Annexes 7 et 8). Une fois la première rencontre planifiée en fonction des disponibilités des directions d'école, nous avons fait parvenir dans un deuxième courriel une liste de documents internes à nous transmettre (Annexe 6). Il leur a été demandé de nous les remettre, idéalement, lors de la première rencontre, sinon un peu plus tard durant les journées d'observations.

3.4.2 Première rencontre

L'objectif de la première rencontre avec les directions d'école était de discuter en détails du projet, de répondre à leurs questions, puis de leur faire signer le formulaire de consentement. Cette rencontre fut primordiale, puisqu'elle a permis de discuter avec les directions d'école des moments et endroits où il serait le plus pertinent de réaliser la collecte de données (surtout les observations). Les moments et les endroits sélectionnés avec les directions furent choisis en fonction des disponibilités de ces dernières et surtout selon le potentiel d'occurrence de pratiques d'un leadership transformatif. En effet, dans leur recherche exploratoire sur le sujet, Archambault et Garon (2013) indiquent des moments privilégiés (e.g., refonte du projet éducatif, rencontres du personnel), des événements (e.g., discours de la rentrée), et des occasions (e.g., échange entre deux enseignants) où les directions exercent un leadership transformatif. Un calendrier des moments de collecte de données a ensuite été établi et envoyé par courriel à chacune des directions d'école pour faciliter les observations, les entrevues et leur suivi.

Ensuite, nous avons demandé à chacune des directions d'école d'envoyer par courriel une copie électronique du formulaire de consentement à l'ensemble de l'équipe-école. L'objectif était que les membres de l'équipe-école puissent en prendre connaissance avant la tenue des journées d'observation et qu'ils soient informés et en accord avec le projet de recherche.

3.4.3 Première entrevue individuelle

Une fois les dates d'observations sélectionnées, le formulaire de consentement signé et les documents internes remis, nous avons effectué la première entrevue individuelle avec les directions d'école.

3.4.4 Documents internes

Selon les consignes que nous avons transmises aux directions d'école, celles-ci devaient nous remettre les documents internes demandés par courriel lors de la première rencontre (sinon le plus tôt possible) (Annexe 3). Les informations contenues sur les sites Web des écoles participantes et de la commission scolaire à laquelle celles-ci sont rattachées ont également été analysées. En plus des documents internes demandés, certaines des directions d'école nous ont remis des documents complémentaires qu'elles ont jugé pertinents pour notre recherche. Le

Tableau VI présente la liste exhaustive, par école, des documents internes qui ont été analysés dans cette recherche.

Tableau VI

Documents internes remis par les écoles

<i>Noms fictifs des écoles</i> Noms fictifs des directions	Liste des documents internes obtenus	Liste des documents internes non disponibles ou manquants
<i>École des Érables</i> Dirigée par Madame Montpetit	Plan de réussite Projet éducatif Copie des informations disponibles dans l'agenda scolaire Code de vie Calendrier scolaire Procès-verbaux du conseil d'établissement Ordre du jour des rencontres du personnel* Procès-verbaux du CPEPE Plan de lutte contre l'intimidation* Contenu du site Web de l'école Contenu du site Web de la commission scolaire sur l'école Protocole d'intervention* Référentiel pour les élèves sur l'intimidation*	Aucun document manquant.
<i>École des Bouleaux</i> Dirigée par Madame Linton	Plan de réussite Projet éducatif Copie des informations disponibles dans l'agenda scolaire Code de vie Calendrier scolaire Ordre du jour des rencontres du personnel* Procès-verbaux du CPEPE Contenu du site Web de l'école Contenu du site Web de la commission scolaire sur l'école	Ordre du jour et procès-verbaux du conseil d'établissement Procès-verbaux des rencontres du personnel
<i>École des Chênes</i> Dirigée par Monsieur D'Indy	Convention de gestion Calendrier des rencontres collectives, du CPEPE et du conseil d'établissement* Liste de suggestions pour rapprocher l'école de la famille* Procès-verbaux du conseil d'établissement Procès-verbaux du CPEPE Ordre du jour des rencontres du personnel* Calendrier scolaire Copie des informations disponibles dans l'agenda scolaire Code de vie Contenu du site Web de l'école Contenu du site Web de la commission scolaire sur l'école	Projet éducatif Procès-verbaux des rencontres du personnel

*Ces documents ne font pas partie de la liste (Annexe 3) et ont été fournis volontairement par la direction d'école.

Ainsi, on constate que la majorité des documents demandés nous ont été remis. Pour l'école des Érables, seuls les procès-verbaux des rencontres du personnel étaient manquants. En fait, les procès-verbaux ne furent fournis par aucune des trois écoles, puisque celles-ci ne produisent qu'un ordre du jour pour leurs rencontres du personnel. Aussi, l'école des Bouleaux ne nous a pas remis de copie des procès-verbaux du conseil d'établissement, puisqu'il n'y avait pas de conseil en poste pour l'année scolaire 2012-2013. Quant à l'école des Chênes, leur projet éducatif ne nous a pas été transmis étant donné qu'il était en construction au moment de la collecte de données.

3.4.5 Observation des directions d'école

Une fois la première rencontre terminée, nous avons effectué plusieurs journées d'observation dans chacune des écoles. Au total, nous avons réalisé entre 5 à 6 journées et demie d'observation par école². Tel que mentionné, les journées d'observation ont été planifiées avec les directions d'école, dès la première rencontre, en fonction des dates où auraient lieu certains moments privilégiés, événements ou occasions particulières où les directions seraient plus susceptibles d'exercer un leadership transformatif. Ainsi, dans la plupart des écoles nous avons eu l'occasion d'assister à des réunions du personnel, à des rencontres pédagogiques, de même qu'à des rencontres de divers comités : le Comité de participation des enseignants(es) aux politiques de l'école (CPEPE), le Conseil d'établissement, le Comité de plan de lutte contre l'intimidation, le Comité multidisciplinaire ou clinique, etc. Le Tableau VII présente en détails les rencontres qui ont été observées ainsi que leur fréquence dans chacune des écoles.

Tableau VII

Observation et fréquence des moments privilégiés, événements et occasions spéciales.

<i>Noms fictifs des écoles</i> Noms fictifs des directions	Fréquence des observations	Liste des rencontres, moments ou événements observés
<i>École des Érables</i>	1	Rencontre multi*
Dirigée par Madame Montpetit	1	Rencontre du personnel*
	3	Rencontre pédagogique
	2	Rencontre du comité de lutte contre l'intimidation*
	1	Rencontre du CPEPE*
	1	Demi-journée de formation avec les enseignants
	1	Porte ouverte
	1	Rencontre du comité école-famille-quartier

² Une journée typique d'observation se déroulait durant les heures ouvrables de l'école, soit entre 8h00 et 17h00. Les heures d'observation étaient déterminées en fonction des heures de présence de la direction.

<i>École des Bouleaux</i>	2	Rencontre du CPEPE*
Dirigée par Madame Linton	3	Rencontre du personnel*
	1	Rencontre pédagogique
	1	Rencontre du comité de lutte contre l'intimidation (comité Harmonie)*
<i>École des Chênes</i>	1	Rencontre du CPEPE*
Dirigée par Monsieur d'Indy	2	Rencontre du personnel*
	1	Rencontre avec partenaires sur l'état de situation sur la persévérance scolaire**
	1	Rencontre avec conseiller pédagogique*
	2	Rencontre administrative
	3	Rencontre pédagogique
	1	Rencontre table ronde 6-12 ans et collectif jeunesse
	1	Rencontre comité clinique*
	1	Rencontre du conseil d'établissement

* Ces rencontres ont été enregistrées et réécoutées pour vérifier la présence de comportements associés au leadership transformatif de la part des directions d'école.

** Cette rencontre a été enregistrée, réécoutée et transcrite parce qu'elle était pertinente et contenait certains passages où il était possible de noter la présence de comportements en matière de leadership transformatif.

Ainsi, on observe que pour chacune des écoles, le type et le nombre de rencontres diffèrent (il est à noter ici que ces situations particulières ne sont pas les seuls moments qui ont été observés; nous avons suivi les directions d'école pour toute la durée des journées d'observation sélectionnées). En raison de la période de l'année, de l'horaire des rencontres et des disponibilités des trois directions (à prendre en compte simultanément), il n'a pas été possible d'observer toutes les réunions prévues dans chacune des écoles. Toutefois, en parcourant la liste des rencontres et événements du Tableau VII, on constate que nous avons été en mesure d'assister à au moins une rencontre du personnel, une rencontre du CPEPE et une rencontre pédagogique dans chacune des écoles. D'autres événements ont eu lieu dans au moins deux écoles sur trois, soit les rencontres du comité de lutte contre l'intimidation et les rencontre de comité multidisciplinaire ou clinique (i.e., il s'agit d'un comité qui se rencontre pour discuter des cas d'élèves en difficulté afin de leur offrir un service adapté à leurs besoins; ce comité est habituellement constitué de professionnels, d'enseignants et de la direction d'école). Plusieurs de ces rencontres ont d'ailleurs été enregistrées (sous forme audio), puis réécoutées afin de vérifier s'il y avait présence ou non de comportements associés à un leadership transformatif de la part de la direction d'école. Lorsqu'il y a eu enregistrement, nous avons fait signer un formulaire de consentement à chacun des membres présents à la rencontre donnée.

3.4.6 Questionnaire

Quant au questionnaire, celui-ci a été remis aux directions d'école entre le 21 janvier et le 25 janvier. Elles avaient une semaine (ou plus à leur demande) pour remplir le questionnaire et le remettre à la chercheuse.

3.5 Stratégies d'analyse

Les entrevues et les réponses aux questions ouvertes du questionnaire ont d'abord été transcrites, et les enregistrements audio des moments privilégiés, des événements et des occasions spéciales (e.g., rencontre du personnel, comité multidisciplinaire) réécoutés. Toutefois, seulement l'un de ces enregistrements audio a été transcrit, en raison de sa pertinence pour notre objet de recherche (au total, treize rencontres ont été enregistrées, mais après leur écoute, nous avons constaté que le contenu de ces enregistrements ne présentait pas l'exercice d'un leadership transformatif).

Pour diminuer le temps de transcription, nous avons réalisé un codage préalable sur papier avec les grilles d'observation et les documents internes. Seuls les éléments pertinents et en lien avec l'exercice d'un leadership transformatif ont été transcrits dans un fichier texte, pour ensuite être transférés dans le logiciel QDA-Miner.

Nous avons effectué une analyse de contenu avec l'aide du modèle conceptuel d'Archambault et Garon (2011a). Sachant que peu d'études se sont intéressées à la pratique du leadership transformatif chez les directions d'école au Québec et que le modèle conceptuel retenu était récent, nous avons opté pour une technique de codage mixte. Souvent utilisé pour les recherches exploratoires, ce type de codage nous a permis de créer ou de reformuler des codes, catégories ou rubriques en cas de besoin (Van Der Maren, 2004). Une grille de codage initiale a donc été construite en utilisant le modèle d'Archambault et Garon (2011a), puis, en cours de codage et d'analyse, celle-ci s'est modifiée et précisée (Tableau VIII).

Tableau VIII
Rubriques et codes

Catégories (Rubriques)	Dimensions (Codes)	Description sommaire des dimensions (codes)
Connaissances	1-A 2-A 3-A 4-A 5-A	Connaissance des éléments de la culture dominante. Connaissance du contexte des élèves de milieux défavorisés et multiethniques. Connaissance des attitudes, connaissances et comportements liés à la justice sociale du personnel, des parents et des élèves. Connaissance des stratégies pour augmenter la justice sociale, favoriser le changement. Connaissances des obstacles à la justice sociale, au changement et les moyens pour les surmonter.
Attitudes, croyances, valeurs	1-B 2-B 3-B 4-B 5-B	Volonté de prendre ou de faire prendre conscience des éléments de la culture dominante. Volonté de connaître ou faire connaître le contexte des élèves de milieux défavorisés et multiethniques. Volonté de connaître ou faire connaître les attitudes, connaissances et comportements liés à la justice sociale du personnel, des parents et des élèves. Volonté d'identifier et de mettre en place des stratégies pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement. Volonté d'identifier et de surmonter les obstacles à la justice sociale.
Comportements rapportés	1-C 2-C 3-C 4-C 5-C	Actions rapportées pour prendre ou faire prendre conscience des éléments de la culture dominante. Actions rapportées pour connaître ou faire connaître le contexte des élèves de milieux défavorisés et multiethniques. Actions rapportées pour connaître ou faire connaître les attitudes, connaissances et comportements liés à la justice sociale du personnel et des élèves. Actions rapportées pour augmenter la justice sociale, pour favoriser le changement. Actions rapportées pour connaître et surmonter les obstacles à la justice sociale.
Comportements observés	1-D 2-D 3-D 4-D 5-D	Actions observées pour prendre ou faire prendre conscience des éléments de la culture dominante. Actions observées pour connaître ou faire connaître le contexte des élèves de milieux défavorisés et multiethniques. Actions observées pour connaître ou faire connaître les attitudes, connaissances et comportements liés à la justice sociale du personnel et des élèves. Actions observées pour augmenter la justice sociale, pour favoriser le changement. Actions observées pour connaître et surmonter les obstacles à la justice sociale.
Les attitudes, les croyances, les expériences personnelles et les préjugés en lien avec la justice sociale	Attitudes à l'égard de la justice sociale : Attitudes et croyances de la direction en lien avec la justice sociale et le leadership transformatif.	
	Expériences personnelles en lien avec la justice sociale : Expérience qui affecte, selon la direction, sa pratique, ses pensées, ses croyances et qui est en lien avec la justice sociale.	
	Préjugés : Lorsque la direction ou un membre de son équipe-école porte un jugement prématuré (croyance préconçue) sur quelqu'un ou quelque chose (qui a un lien avec la justice sociale). Les réactions des directions à ces jugements sont aussi codées.	
Observations	Où	Où était la direction d'école lorsqu'elle a effectué une action en lien avec le leadership transformatif.
	Quand	À quel moment une action de la direction, en lien avec le leadership transformatif, s'est déroulée.

	Qui	Avec qui la direction était lorsqu'elle a posé une action en lien avec le leadership transformatif.
Spécificités de dimension 4	1. <i>Organisation scolaire</i> :	Organisation des structures, des comités d'élèves, du personnel et des parents dans le but de favoriser la justice sociale et le changement (e.g., qui favorise les pratiques inclusives des élèves). L'organisation financière, matérielle et humaine a également été prise en compte dans cette section.
	2. <i>Évaluations</i> :	Tout ce qui touche l'évaluation des élèves ou des enseignants dans le but de favoriser la justice sociale et le changement.
	3. <i>Attentes élevées</i> :	Avoir des attentes élevées et réalistes envers l'ensemble des élèves.
	4. <i>Réussite pour tous les élèves</i> :	Lorsque les directions rapportent des connaissances, attitudes, valeurs ou croyances, et/ou comportements (rapportés ou observés) pour favoriser la réussite de tous les élèves.
	5. <i>Collaboration école-famille-communauté</i> :	Lorsque les directions rapportent des connaissances, attitudes, valeurs ou croyances, et/ou comportements (rapportés ou observés) pour favoriser la justice sociale et qui touchent la collaboration-école-famille-communauté.
	6. <i>Leadership partagé</i> :	Processus d'influence dynamique, latéral et vertical dans des groupes ou équipes effectué par la direction dans le but de favoriser la justice sociale (Luc, 2004).
	7. <i>Intervention sur les perceptions, attitudes et préjugés</i> :	Lorsque les directions d'école essaient de conscientiser le personnel et les élèves à la justice sociale. (e.g., en travaillant sur les perceptions et les préjugés).
	8. <i>Liens entre action et théorie en justice sociale</i> :	Lorsque les directions d'école essaient de faire des liens avec leurs pratiques et les différentes notions de la justice sociale.
	9. <i>Relations humaines</i> :	Lorsque les directions rapportent des connaissances, attitudes, valeurs ou croyances, et/ou comportements (rapportés ou observés) pour favoriser la justice sociale en lien avec les relations sociales et humaines.
	10. <i>Développement professionnel</i> :	Lorsque les directions rapportent des connaissances, attitudes, valeurs ou croyances, et/ou comportements (rapportés ou observés) pour favoriser la justice sociale en lien le développement professionnel de leur personne ou encore d'eux-mêmes.
	11. <i>Obstacles à la justice sociale</i> :	Lorsque les directions d'école identifie des obstacles ou résistances dans la promotion de la justice sociale dans leur école.
	12. <i>Être un modèle de justice sociale</i> :	Lorsque les directions d'école favorisent la justice sociale en étant eux-mêmes un modèle pour les élèves et leur personnel.
	13. <i>Connaissance du milieu et des élèves</i> :	Lorsque les connaissances de leur milieu font en sorte de favoriser la justice sociale dans leur école.
	14. <i>Responsabilisation des élèves</i> :	Lorsque les directions d'école rapportent des connaissances, attitudes, valeurs ou croyances, et/ou comportements (rapportés ou observés) pour favoriser la justice sociale en lien avec la responsabilisation et l'autonomie des élèves.
	15. <i>Pratiques inclusives</i> :	Lorsque les directions d'école rapportent des connaissances, attitudes, valeurs ou croyances, comportements (rapportés ou observés) pour favoriser la justice sociale en lien avec les pratiques inclusives (i.e., «la pédagogie de l'inclusion repose sur une philosophie qui préconise la pleine participation de tous les enfants, sans égard à leur handicap, à tous les aspects de la vie scolaire et communautaire» (p.16, Vienneau, 2002)).
	16. <i>Amélioration des pratiques pédagogiques</i> :	Lorsque les directions d'école rapportent des connaissances, attitudes, valeurs ou croyances, et/ou comportements (rapportés ou observés) pour favoriser la justice sociale en lien avec l'amélioration des pratiques pédagogiques.
	17. <i>Statut quo</i> :	Lorsque les directions d'école font fi des différences (e.g., religion, culture, race, sexe, etc.) entre les élèves dans leurs attitudes, valeurs, croyances, connaissances ou comportements .
	18. <i>Utilisation des données pour diriger</i> :	Lorsque les directions d'école rapportent des connaissances, attitudes, valeurs ou croyances, et/ou comportements (rapportés ou observés) pour favoriser la justice sociale en lien avec l'utilisation plus efficace des données pour diriger leur école.

	19. <i>Climat de l'école</i> : Lorsque les directions d'école rapportent des connaissances, attitudes, valeurs ou croyances, et/ou comportements (rapportés ou observés) pour favoriser la justice sociale en lien avec le climat de l'école.
--	---

Le Tableau VIII présente la version finale de la grille de codage utilisée pour l'analyse des données. Il s'agit essentiellement des dimensions du cadre conceptuel d'Archambault et Garon (2011a) auxquelles nous avons donné un numéro de 1 à 5 pour les dimensions horizontales correspondant aux aspects que les directions doivent prendre en compte dans le leadership transformatif, et A à D pour les rubriques verticales (catégories) se rapportant aux types de comportements des directions (e.g., A : connaissances; B : attitudes, croyances et valeurs).

La grille comprend aussi des précisions quant aux attitudes et croyances, aux expériences personnelles et aux préjugés de la direction en lien avec la justice sociale. Des éléments de description du contexte de l'observation (où, quand, qui) ont également été ajoutés pour mieux répondre aux questions de recherche. Ensuite, il nous est aussi apparu nécessaire d'effectuer une analyse thématique des unités de sens de la dimension 4 (stratégies pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement) pour l'ensemble des rubriques (catégories A à D) faisant partie du modèle conceptuel d'Archambault et Garon (2011a). Cette analyse a été réalisée afin de préciser les stratégies des directions d'école pour augmenter la justice sociale dans leur école et ainsi mieux répondre à nos questions de recherche. Au total, 19 thèmes ont été identifiés dans l'ensemble des documents analysés. Ces thématiques et leurs définitions sont présentées au Tableau VIII dans la rubrique « spécificité de la dimension 4 ».

Les changements apportés à la grille de codage ont été faits graduellement à la suite des différentes étapes de codage et de recodage des données. Nous nous sommes inspirées des phases de codage proposées par Van Der Maren (2004) pour réaliser l'analyse de contenu. Nous avons, dans un premier temps, consulté le cadre conceptuel de notre recherche (chapitre 2) pour bien saisir, définir et différencier chacune des rubriques (catégories) et des codes (dimensions). Dans un deuxième temps, nous avons fait une première lecture du matériel que nous avons à notre disposition. Dès cette première lecture, nous avons légèrement modifié la grille en fonction du matériel dont nous disposions. Par exemple, nous avons ajouté une précision (**en gras**) à certains codes de la grille, notamment les codes «contexte des élèves de milieux défavorisés **et multiethniques**». C'est également à cette étape que nous avons ajouté la catégorie «des

attitudes, des croyances, des expériences personnelles et des préjugés en lien avec la justice sociale» et les codes de description du contexte de l'observation (où, quand, qui). Dans un troisième temps, nous avons fait une relecture du matériel, puis nous l'avons codé en sélectionnant les unités de sens et en attribuant les codes de façon systématique et cohérente pour assurer une bonne fidélité. Une relecture de certains textes (e.g., pour définir et mieux comprendre les éléments de la culture dominante ou les obstacles de la justice sociale) et plusieurs discussions avec le directeur de cette recherche ont permis de mieux définir et comprendre certains codes. Certaines modifications au codage s'en sont suivies. Dans un quatrième temps, une fois le codage terminé, nous avons extrait chacun des segments codés pour nous assurer qu'il n'y avait pas de répétition et que les unités de sens étaient bien codées (toujours dans le but d'assurer une meilleure fidélité et validité des résultats). Une dernière vérification du codage par le directeur de recherche a été effectuée à la fin du processus de codage.

Une fois assurés que les données étaient bien codées, nous avons entamé l'analyse de contenu à proprement dit avec l'aide du logiciel QDA-Miner. Dans un premier temps, nous avons examiné et comparé la fréquence des codes pour chaque direction d'école. Dans un deuxième temps, nous avons analysé les codes extraits par extraits. Cette deuxième étape nous a permis de décrire et d'analyser le contenu des entrevues, du questionnaire, des grilles d'observation et des documents internes. C'est également grâce à ces analyses que nous avons pu rapporter les connaissances, les attitudes, les croyances, les valeurs et les comportements rapportés et observés des directions d'école pour chacune des dimensions du modèle conceptuel privilégié (dimension 1 à 5). Dans un troisième temps, nous avons été en mesure d'identifier les différences et similitudes entre les directions d'école pour chacune des dimensions du modèle conceptuel en prenant en compte les types de comportements des directions.

3.6 Les considérations éthiques

Plusieurs considérations éthiques liées à l'étude de cas et aux différents outils utilisés ont dû être prises en considération dans cette recherche³. D'abord, il a été nécessaire d'assurer un consentement libre, éclairé et volontaire à tous les participants (Lamoureux, 2000). Pour cette

³ Le certificat éthique obtenu dans le cadre de cette recherche se trouve en Annexe 9.

raison, nous avons choisi de présenter les formulaires de consentement par courriel aux directions d'école et à leur équipe avant le début de la collecte de données. L'objectif était de s'assurer que les membres aient bien compris leur implication dans la recherche ainsi que les avantages et inconvénients associés à leur participation. Outre la possibilité de se remémorer des événements inconfortables en remplissant le questionnaire ou en répondant aux questions des entrevues semi-structurées, aucun risque n'était associé à leur participation. Il était également important de préciser aux participants que les données individuelles de la recherche demeureraient entièrement confidentielles (Fortin, 2010). En ce sens, plusieurs précautions ont été mises en place pour préserver leur anonymat. Par exemple, des noms fictifs ont été attribués à chacune des écoles et directions d'école. Ensuite, puisqu'il s'agit d'une étude de cas, nous avons également porté une attention particulière à la façon dont nous avons décrit et comparé les écoles pour qu'elles ne puissent pas être identifiées. Finalement, à tout moment, et ce, peu importe la raison, chacun des participants pouvait se retirer de la recherche sans avoir à se justifier. Aussi, advenant le retrait d'un ou plusieurs participants, ceux-ci étaient assurés que toutes les données récoltées à leur propos seraient soustraites de la collecte de données. Néanmoins, aucun participant n'a demandé à être retiré du projet.

Chapitre 4 : Résultats

Dans ce chapitre, nous présentons plus en détail les trois directions d'école et les résultats des analyses descriptives qui ont été exécutées à partir des données brutes. Pour ce faire, une première section est consacrée à la description des directions d'école et des établissements qu'elles dirigent pour mieux comprendre le contexte et les caractéristiques de ces écoles.

La deuxième section présente à la fois l'occurrence des codes (i.e., leur fréquence), puis une description détaillée de chacune des dimensions du modèle conceptuel (dimension 1 à 5). Afin de faciliter leur lecture et de répondre plus facilement aux objectifs de recherche, les dimensions sont réparties par catégorie (i.e., connaissances; attitudes, valeurs, croyances; comportements rapportés et observés). Les résultats sont présentés de façon successive pour les trois directions d'école en commençant par Mme Montpetit, suivie de Mme Linton et M. D'Indy. De plus, pour chacune des dimensions abordées de l'exercice d'un leadership transformatif, nous exposons les différences et similitudes entre les cas. Ensuite, puisque nous avons ajouté une catégorie au modèle conceptuel d'Archambault et Garon (2011a) (i.e., les attitudes, les croyances, les expériences personnelles et les préjugés en lien avec la justice sociale) nous présentons en fin de section l'occurrence de ces codes et une description exhaustive des réponses des directions d'école.

Une troisième section expose par la suite les situations propices rapportées par les directions d'école pour exercer un leadership transformatif.

Finalement, une quatrième section présente une synthèse des résultats obtenus et précise les principaux faits saillants des résultats de la recherche.

4.1 Observations générales dans les écoles participantes

Cette section des résultats présente nos premières impressions des écoles et des directions qui ont participé à cette recherche. L'objectif était de décrire avec le plus de précision possible le climat et certaines caractéristiques des écoles et des directions d'un point de vue extérieur, à savoir celui que nous avons posé à notre arrivée dans l'école. Cette description nous permet de mieux saisir le cheminement professionnel des directions d'école et ainsi mieux analyser par la suite les différences et similitudes entre les directions d'école afin de les comparer concernant l'exercice d'un leadership transformatif (troisième objectif de la recherche). La majorité des observations qui sont rapportées dans cette section ont été notées

dans un journal de bord à la suite des premières journées d'observation, alors que d'autres proviennent de nos conversations avec les directions d'école après notre premier entretien, lequel avait pour but d'identifier les moments propices à l'observation d'un leadership transformatif. Certaines données rapportées dans cette section proviennent également de documents internes qui nous ont été remis par les directions.

4.1.1 L'école des Érables

Dès le premier coup d'œil, l'école des Érables est accueillante. Les murs du hall d'entrée sont tapissés des dessins et des peintures des élèves. La directrice de l'école des Érables, Mme Montpetit, est sympathique et surtout dynamique. Durant nos observations, nous avons noté qu'elle avait l'habitude de se promener un peu partout dans l'école, d'accueillir les élèves, de surveiller la circulation et de répondre à mille et une questions. Mme Montpetit se présente d'abord comme étant une enseignante de formation. Toutefois, elle a également accompli des études supérieures en administration scolaire, en psychopédagogie et sur la diversité culturelle. La directrice de l'école des Érables semble appréciée de son équipe-école et des parents d'élèves qui la côtoient. Plusieurs ont commenté son ouverture et son côté « humain », qu'ils apprécient. Mme Montpetit semble également bien connaître les élèves, qu'elle appelle par leurs noms et prénoms, et auxquels elle demande des nouvelles de leurs parents et ami(e)s. Toujours durant les périodes d'observation, nous avons pu constater que les rencontres dirigées par Mme Montpetit sont conviviales. Les enseignants et les professionnels du milieu peuvent donner leurs opinions et utilisent l'humour en sa présence. Animées, les rencontres s'avèrent parfois désorganisées. Par exemple, l'ordre du jour n'est pas toujours respecté; plusieurs conversations s'écarteraient du sujet traité sans qu'il y ait incitation à revenir à l'ordre; il n'y a souvent pas de gestion du temps et les tours de parole sont plus ou moins respectés par les membres des comités. Dans un autre ordre d'idées, selon ce que nous ont rapporté certains membres de l'équipe-école et Mme Montpetit, le taux de participation des parents est bon à l'école des Érables. En consultant les divers documents internes de l'école (e.g., plan de réussite, projet éducatif, site internet, etc.), on constate également que l'équipe-école des Érables et Mme Montpetit mettent l'accent sur le développement socio-culturel (e.g., arts, tradition québécoise) et la lecture, étant conscients que plusieurs parents et élèves de l'École des Érables n'ont pas le français comme langue maternelle.

4.1.2 L'école des Bouleaux

Au premier abord, l'école des Bouleaux semble accueillante. Plusieurs productions d'art plastique ainsi que des plaques attestant de la participation de l'école à certains projets (i.e., Vers le pacifique, École de la paix, etc.) sont accrochées dans le hall d'entrée. La liste des activités parascolaires offertes à l'école des Bouleaux est également affichée dans le hall et un tableau d'honneur affichant la photo des élèves méritants est visible à l'entrée du secrétariat. Mme Linton, la directrice de l'école des Bouleaux, est une personne accueillante, calme, polie et souriante. Durant nos observations, nous avons constaté qu'elle est organisée et qu'elle vérifie souvent si les dossiers des élèves sont à jour (e.g., dossiers des élèves en difficulté, PI des élèves, vérifications constantes des mises à jour sur ADAGIO, etc.). À l'heure du dîner, Mme Linton est presque toujours présente à son bureau pour répondre aux questions de son équipe-école, mais elle se promène peu dans l'école, sauf lorsqu'elle doit se déplacer d'un point A à un point B. Tout comme Mme Montpetit, Mme Linton est appréciée par son équipe-école. Celle-ci semble plus particulièrement l'estimer pour son organisation, sa gestion du temps dans les réunions (e.g., les rencontres du personnel sont minutées, offrant une plage pour chaque sujet à l'ordre du jour), sa sensibilité et son écoute. Durant les rencontres du personnel et dans les rencontres de comités qu'elle préside, Mme Linton essaie d'atteindre un consensus sur les différents sujets abordés, ou du moins, elle essaie de connaître l'opinion de tous les membres de son équipe-école pour les prises de décisions. Dans le passé, Mme Linton a étudié la musique et a obtenu un certificat en orthopédagogie, puis un brevet en enseignement. Au départ, Mme Linton préférait travailler au niveau secondaire, bien qu'elle ait été appelée au primaire. Toutefois, la directrice rapporte maintenant aimer davantage les écoles primaires pour la proximité qu'elle peut y avoir avec les élèves et la diversité des tâches à effectuer.

4.1.3 L'école des Chênes

Le hall d'entrée de l'école des Chênes est relativement petit et plus ou moins accueillant, puisqu'il est en rénovation. Toutefois, les couloirs de l'école sont animés et accueillants. On y trouve beaucoup de couleurs, de dessins et un tableau d'honneur dans l'un des couloirs principaux. Une photo des représentants du conseil des élèves est également affichée près du tableau d'honneur. Le directeur de l'école des Chênes, M. D'Indy, est une personne reconnue par son entourage pour son sens de l'humour et son implication dans son milieu. Facile

d'approche, M. D'Indy est interpellé par les projets qui cherchent à rapprocher les écoles, les familles et la communauté. Cet intérêt marqué transparait dans son discours, ainsi que dans les projets auxquels il participe et qu'il met en place à l'école des Chênes. M. D'Indy se définit et est reconnu par son équipe-école comme étant une personne gérant plusieurs tâches à la fois. Souvent débordé, M. D'Indy nous a rapporté qu'il priorise les tâches pédagogiques aux tâches administratives, qu'il accomplit souvent plus tard à son domicile. Les rencontres qu'il organise sont structurées et conviviales. Il semble également être apprécié par son personnel et les parents d'élèves de l'école des Chênes.

Bien que différentes par leur personnalité et leur approche, ces directions d'école ont quelques points en commun. Notamment, elles travaillent dans un contexte multiethnique et défavorisé et leurs élèves sont en grande partie allophones.

4.2 Occurrence et description des connaissances, des attitudes, croyances et valeurs, des comportements rapportés et des comportements observés des directions pour les dimensions 1 à 5 du leadership transformatif

Dans leur modèle conceptuel, Archambault et Garon (2011a) ont identifié cinq dimensions à prendre en compte pour étudier la pratique d'un leadership transformatif chez les directions d'école. Nous avons choisi de présenter les résultats par dimensions (dimension 1 à 5) plutôt que par catégories (A à D) ou par cas (directions) pour éviter les redondances et être plus concis. Ces dimensions sont : 1- les éléments de la culture dominante; 2- le contexte des élèves de milieux défavorisés et multiethniques; 3- les attitudes, connaissances et comportements liés à la justice sociale du personnel et des élèves; 4- les stratégies pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement; et 5- les obstacles à la justice sociale, au changement et les moyens pour les surmonter.

Nous exposerons d'abord la dimension étudiée, puis nous présenterons la fréquence d'occurrence des codes pour chacune des directions d'école et chacune des catégories associées (e.g., 1-A; 1-B; 1-C; 1-D pour Mme Montpetit). Ensuite, nous décrirons, pour chacune des dimensions, les connaissances, les attitudes, croyances, valeurs, les comportements rapportés et les comportements observés des directions à l'aide d'extraits tirés des entrevues, des grilles d'observations, des questionnaires ou des documents internes pour les mettre en évidence et

appuyer notre analyse. De plus, après la présentation complète de chacune des dimensions, une section sera consacrée à la mise en relief des différences et des similitudes entre les directions d'école. Enfin, une dernière section présentera une synthèse des résultats et des analyses.

4.2.1 Les éléments de la culture dominante

La première dimension du modèle conceptuel privilégié relève la présence d'éléments de la culture dominante (dimension 1) au niveau des connaissances (A), des attitudes, croyances et valeurs (B), des comportements rapportés (C) et des comportements observés des directions d'école (D). Les éléments de la culture dominante sont définis comme étant le fait d'être conscient qu'il existe une culture dominante et de savoir qu'en fonction de leur profil personnel (i.e., race, classe, identité sociodémographique, genre, etc.), plusieurs personnes bénéficient de privilèges, alors que d'autres sont victimes de discrimination et d'oppression. Certaines personnes possèdent et exercent le pouvoir, alors que d'autres le subissent (Beauchum et McCray, 2010; Delpit, 1990).

Pour identifier si les directions d'école sont conscientes de la présence de tels éléments dans leurs écoles, nous avons tenté d'identifier leurs connaissances, leurs attitudes, croyances, valeurs et leurs comportements rapportés et observés à cet égard à travers les données récoltées. Plusieurs questions qui ont été posées aux directions d'école portaient spécifiquement sur l'identification des éléments de la culture dominante (e.g., les quatre questions dans la section 5 (curriculum et organisation scolaire) de l'entrevue 2) et certaines questions ouvertes laissaient la chance aux directions d'école d'aborder cette dimension (e.g., questions 1 et 2 (entrevue 1); questions 7 et 11 du questionnaire).

4.2.1.1 Occurrence et description de la dimension 1 (éléments de la culture dominante) : enjeux de pouvoir reliés à la structure organisationnelle

Pour la dimension 1, nous avons identifié très peu de données se référant aux éléments de la culture dominante. En effet, seulement deux segments, dans l'ensemble des documents analysés, se sont avérés associés à cette catégorie. Deux des trois directions d'école participantes ont rapporté des éléments associés à la catégorie 1-A (connaissance des éléments de la culture dominante). Aucune attitude, croyance ou valeur, aucun comportement rapporté par les directions n'a été relevé, et aucun comportement n'a été observé chez les directions.

Le premier extrait lié à la dimension 1-A a été rapporté par Mme Linton (direction de l'école des Bouleaux) et illustre qu'elle est consciente que l'application de la justice sociale dans son école n'est pas simple, et que la structure organisationnelle rend cette application parfois difficile.

«La justice sociale représente un défi quotidien particulièrement à deux niveaux : 1. «appliquer» la justice sociale au sein d'une structure organisationnelle qui n'est pas construite pour favoriser cette justice. 2. S'assurer que tous les acteurs de l'école tiennent compte du concept d'équité au quotidien.» (Mme Linton, questionnaire)

Le deuxième passage appartenant à la dimension 1-A a été identifié dans la première entrevue effectuée auprès de M. D'Indy, lorsqu'il a répondu à la question 3 (i.e., existe-t-il des formes d'injustices, des pratiques discriminatoires ou encore des préjugés dans votre école?).

«La défavorisation, on l'associe uniquement à l'aspect financier, mais en même temps la défavorisation ça peut être... l'accès à la culture, ça peut être l'accès à l'information, l'accès à des services, ça on a tendance à l'exclure, à ne pas y penser. Et ça peut teinter des actions qui sont faites... il faut constamment se remettre dedans... se remettre en question soi-même, mais il y en a, c'est sûr qu'il y en a... je pense qu'il y en a partout... pis c'est un défi quotidien, tout le temps, tout le temps.» (M. D'Indy, entrevue 1)

Dans ce passage, on remarque que M. D'Indy est conscient que l'on doit garder en tête que ce n'est pas tout le monde qui a accès aux mêmes ressources et que ce n'est pas uniquement au niveau financier, mais également au niveau de la culture, des services et de l'accès à l'information que les élèves de milieux défavorisés sont désavantagés.

Enfin, on constate, en comparant ces deux passages, que ces directions d'école ne rapportent pas ou ne sont pas conscientes des mêmes éléments associés à la dimension 1. En effet, M. D'Indy a rapporté qu'il est conscient qu'il règne une certaine injustice en ce qui a trait à l'accès aux ressources, pour les groupes marginalisés (i.e., élèves de milieux défavorisés), alors que Mme Linton, elle, a plutôt mis l'accent sur la structure organisationnelle qu'elle considère inadéquate pour être juste socialement.

4.2.2 Le contexte des élèves de milieux défavorisés et multiethniques

La deuxième dimension du modèle conceptuel d'Archambault et Garon (2011a) pour évaluer l'exercice d'un leadership transformatif chez les directions d'école est leur connaissance

du contexte des élèves de milieux défavorisés et multiethniques et l'utilisation qu'elles font de cette connaissance dans leur pratique (dimension 2). Cette dimension a été privilégiée par Archambault et Garon (2011a) puisqu'ils soutiennent que diriger une école en milieu défavorisé est une entreprise complexe et que la connaissance des besoins spécifiques d'un milieu donné permet à un leader transformatif d'assurer que son école soit juste et équitable. En ce sens, ce serait par exemple en utilisant des données spécifiques sur leurs écoles ou encore par le biais du développement professionnel que ces directions d'école pourraient connaître et faire connaître au reste de leur équipe-école le contexte des élèves de milieux défavorisés et multiethniques (Archambault et Garon, 2011a). Tout comme pour la dimension 1, plusieurs questions ont été posées aux directions d'école pour connaître leurs connaissances, leurs attitudes et leurs comportements passés en lien avec le contexte des élèves de milieux défavorisés et multiethniques (e.g., question 3 (entrevue 1); deux questions dans la section 2 (questions associées aux observations) de l'entrevue 2; questions 3 et 4 du questionnaire).

4.2.2.1 Occurrence et description de la dimension 2 (le contexte des élèves de milieux défavorisés et multiethniques)

Plusieurs passages ont été répertoriés dans chacun des documents analysés portant sur la connaissance du contexte des élèves de milieux défavorisés et multiethniques (dimension 2) chez les trois directions d'école. Le Tableau IX présente, pour chacun des cas, l'occurrence de la dimension 2 pour les quatre catégories de comportements du modèle conceptuel. On observe d'abord que dans les trois cas, les directions d'école ont davantage rapporté des connaissances du contexte des élèves de milieux défavorisés et multiethniques que des attitudes, croyances, valeurs, ou des comportements, incluant ceux que nous avons observés. Notons également que M. D'Indy se distingue des deux autres directions, puisqu'il a rapporté davantage de connaissances, d'attitudes et surtout de comportements associés à la dimension 2. C'est également auprès de M. D'Indy que nous avons pu observer davantage de comportements en lien avec cette dimension.

Pour décrire ces connaissances, attitudes, croyances, valeurs et comportements (rapportés et observés) nous avons sélectionné plusieurs passages permettant d'illustrer chacun des éléments associés à la dimension 2.

Tableau IX***Occurrence de la dimension 2 : contexte des élèves de milieux défavorisés et multiethniques***

Catégories	Codes	Description	Cas 1: Mme Montpetit	Cas 2: Mme Linton	Cas 3: M. D'Indy
Connaissances	2-A	Connaissance du contexte des élèves de milieux défavorisés et multiethniques	14	17	26
Attitudes, croyances, valeurs	2-B	Volonté de connaître et de faire connaître le contexte des élèves de milieux défavorisés et multiethniques	1	3	4
Comportements rapportés	2-C	Actions rapportées pour connaître ou faire connaître le contexte des élèves de milieux défavorisés et multiethniques	3	1	11
Comportements observés	2-D	Actions observées pour connaître ou faire connaître le contexte des élèves de milieux défavorisés et multiethniques	2	0	6

Écoles des Érables*2-A : Connaissances sur le contexte des élèves de milieux défavorisés et multiethniques*

Mme Montpetit a évoqué plusieurs connaissances quant au contexte des élèves de milieux défavorisés et multiethniques, mais nous avons relevé peu de comportements (rapportés ou observés) pour connaître ou faire connaître à son personnel ou aux élèves ce contexte particulier. Parmi les connaissances, nous en avons identifiées plusieurs portant sur les caractéristiques de son école ainsi que sur la réalité des élèves et des familles issues de milieux défavorisés et multiethniques. Par exemple, Mme Montpetit a observé une augmentation de la clientèle immigrante dans son école depuis 2004. Selon la directrice, ces élèves et leurs parents s'intègrent bien à l'école, mais plusieurs sont en situation de pauvreté et ont des difficultés en français.

«On a vécu à l'école un changement au niveau de la clientèle. Avant 2004 c'était très blanc et homogène, québécois, puis les familles immigrantes sont arrivées dans le quartier... on n'a pas eu nécessairement de problématique, parce qu'au niveau des familles immigrantes, ils (sic) s'intègrent quand même bien, c'est ce qu'on voit à l'école du moins. De plus, les enfants habituellement, ils ne voient pas nécessairement la différence...»
(Mme Montpetit, entrevue 2)

«Ici, il y a plusieurs élèves qui n'ont pas de mitaines et pas de bottes d'hiver. Plusieurs sont en situation « extrême » de pauvreté et leurs parents ne sont pas bien préparés pour l'hiver. Plusieurs d'entre eux ont des difficultés en

français, du moins ceux qui viennent d'arriver ici.» (Mme Montpetit, observation)

Mme Montpetit a aussi rapporté certaines connaissances quant aux difficultés rencontrées par les écoles de milieux défavorisés en fonction de son expérience et des constats qu'elle a posés sur son milieu. Elle a notamment évoqué qu'il est difficile de travailler dans une école où les élèves sont en situation de pauvreté, lorsque le quartier est favorisé, car ces écoles n'ont pas autant de services et de ressources que les écoles situées dans un quartier défavorisé. De plus, Mme Montpetit a mentionné qu'il est parfois plus approprié pour les élèves de rester dans des classes ordinaires (à ratio réduit, comme dans son école) que de changer d'école et d'aller dans une classe d'adaptation scolaire, car les enseignants sont capables d'adapter leurs exigences et qu'il trouverait, en fin de compte, le même ratio d'élèves s'ils étaient dans une classe d'adaptation scolaire.

«Mme Montpetit discute de la pauvreté dans les écoles avec une enseignante. La direction affirme que c'est difficile, surtout quand les écoles sont considérées comme étant situées dans un quartier favorisé, mais que certains élèves sont très, très pauvres.» (Mme Montpetit, observation)

«Ici dans un milieu défavorisé on est dans un ratio réduit... ce n'est pas des grosses classes. Or, pourquoi j'enverrais un élève dans une classe de DGA (i.e., difficultés graves d'apprentissage) avec le même ratio, quand moi je suis capable, comme enseignante, de travailler avec un petit groupe, pis d'adapter mes exigences à ce groupe-là.» (Mme Montpetit, entrevue 1)

«Ben je pense qu'ici on est confrontés à ça... tous les jours, parce qu'on a une clientèle, des enfants qui sont en difficulté d'apprentissage, la maison est capable de s'adapter à ça... on est capables.» (Mme Montpetit, entrevue 2)

Également, Mme Montpetit a affirmé en entrevue qu'il n'y a pas de réelle différence entre les élèves de cultures et de couleurs différentes. Elle préfère ne pas mettre l'accent sur leurs différences, surtout dans la mesure où les élèves ne semblent pas les remarquer ou faire de commentaires négatifs à ce propos.

«Quelquefois, je ne veux pas mettre trop d'ampleur sur la différence parce que, que tu sois noir, que tu sois blanc, ça importe peu. Il n'y a pas beaucoup, on ne voit pas, chez les enfants, ils ne voient pas nécessairement la différence, à moins qu'on lui (sic) ait mis ça dans la tête.» (Mme Montpetit, entrevue 2)

2-B : Attitudes, croyances, valeurs sur le contexte des élèves de milieux défavorisés et multiethniques

Aussi, Mme Montpetit a fait part en entrevue de sa volonté de mieux connaître et répondre aux besoins des élèves de milieux défavorisés.

«Je pense qu'il faut répondre aux besoins des élèves, c'est quoi... je pense qu'il faut qu'on sache c'est quoi les besoins de nos élèves.» (Mme Montpetit, entrevue 2)

2-C : Comportements rapportés sur le contexte des élèves de milieux défavorisés et multiethniques

Par ailleurs, selon Mme Montpetit, certaines actions posées dans le passé ont permis ou devraient permettre à son équipe-école de mieux connaître et comprendre les caractéristiques des élèves et des familles de milieux défavorisés et multiethniques. Elle a entre autres rapporté avoir effectué une analyse de situation dans le cadre de la refonte du projet éducatif de l'école des Érables, puis des *focus group* auprès des parents d'élèves et intervenants de l'école pour mieux comprendre leurs besoins et ainsi aider les élèves à mieux réussir.

«Je pense qu'il faut répondre aux besoins des élèves, c'est quoi... je pense qu'il faut qu'on sache c'est quoi les besoins de nos élèves. Et on a eu la chance, l'année passée de faire une analyse de situation, parce qu'on a refait le projet éducatif.» (Mme Montpetit, entrevue 2)

«On a étudié le quartier, on a fait des *focus group*, en posant des questions à nos élèves, à nos parents, aux intervenants, pour mieux comprendre et intervenir...» (Mme Montpetit, entrevue 2)

2-D : Comportements observés sur le contexte des élèves de milieux défavorisés et multiethniques

Finalement, nous avons également observé deux situations où Mme Montpetit a tenté de faire connaître certaines caractéristiques des écoles de milieux défavorisés. Durant ces deux situations, la directrice de l'école des Érables expliquait à des élèves les particularités d'un milieu défavorisé et pourquoi elles ne devraient pas avoir honte de faire partie d'une telle école (un seul extrait de ces situations est rapporté ici, car il s'agit du même exemple, mais avec une autre élève).

«Une élève mentionne à la direction que les élèves sont pauvres et défavorisés à l'école des Érables. La direction fait une intervention auprès de l'élève en l'invitant dans son bureau pour lui expliquer davantage ce qu'est un milieu défavorisé et pourquoi elle ne devrait pas avoir honte de son école. De plus, elle mentionne à l'élève qu'une très grande partie des écoles de Montréal sont situées en milieu défavorisé.» (Mme Montpetit, observation)

Ainsi dans l'ensemble, Mme Montpetit possède certaines connaissances sur son personnel et son quartier en lien avec la dimension 2 et sur le contexte des élèves en milieu défavorisé et multiethnique en lui-même. Elle a toutefois mentionné peu d'occasions ou de comportements qui lui ont permis de connaître ou de faire connaître le contexte et la réalité des élèves issus de milieux défavorisés. De plus, Mme Montpetit a rapporté ne pas voir de différence entre les élèves de cultures et de couleurs différentes, ce qui nous laisse également penser que la directrice de l'école des Érables met peu l'accent sur cet aspect dans ses interventions. Cette attitude de Mme Montpetit peut être associée au *statu quo* évoqué précédemment, c'est-à-dire qu'elle fait fi des différences (e.g., religion, culture, race, sexe, etc.) entre les élèves dans leurs attitudes et leurs comportements.

École des Bouleaux

Mme Linton, directrice de l'école des Bouleaux, a aussi démontré quelques connaissances du contexte des élèves de milieux défavorisés, mais a révélé peu de comportements ou d'actions réalisées pour connaître ou faire connaître cette réalité à son personnel ou à ses élèves. Ses connaissances du contexte des élèves et des parents issus de milieux défavorisés et multiethniques se sont davantage traduites dans son discours en entrevue.

2-A : Connaissances sur le contexte des élèves de milieux défavorisés et multiethniques

Mme Linton a rapporté entre autres que les élèves de l'école des Bouleaux proviennent de plusieurs pays différents, sans qu'il n'y ait pour autant de communauté prédominante à l'école. Elle a aussi mentionné l'importance de prendre en considération le bagage personnel et culturel des élèves qui proviennent d'ailleurs en enseignement. De plus, Mme Linton et son équipe-école savent que les élèves de leur école sortent peu du quartier, durant leurs vacances, pour participer à des activités sportives ou culturelles. Ils sont également conscients que seulement 63 % de leurs élèves parlent le français à la maison, ce qui peut engendrer certains défis dans l'enseignement du français à l'école des Bouleaux.

«On est dans un milieu très défavorisé. On a des enfants qui viennent de différents pays, il n'y a pas une communauté en particulier qui fréquente l'école des Bouleaux, comme c'est le cas parfois dans certaines écoles.» (Mme Linton, entrevue 1)

«L'élève, on ne peut pas le dénaturer, on ne peut pas lui enlever... il vient avec son bagage.» (Mme Linton, entrevue 1)

«36,4 % des élèves de l'école des Bouleaux avaient le français comme langue maternelle et 62,6 % des élèves utilisaient le français comme langue parlée à la maison (...). Les élèves ne sortent pas beaucoup du quartier et vivent peu d'expériences reliées aux vacances estivales et aux activités culturelles et sportives.» (Mme Linton, document interne, plan de réussite)

De plus, Mme Linton a rapporté certaines difficultés dans l'accompagnement des parents d'élèves issus de cultures différentes. Plus précisément, il serait parfois difficile pour certains parents de demander de l'aide (car cela peut être mal vu ou inconcevable selon leurs normes sociales de référence), ce qui peut complexifier la situation lorsque leurs enfants ont besoin d'aide et de ressources. Par ailleurs, Mme Linton a aussi affirmé que certains conflits d'ordre culturel (e.g., racisme) se transportent souvent dans le pays d'accueil, ce qui peut engendrer certaines situations de conflit entre élèves ou parents d'élèves.

«L'éducation qu'on a à faire, l'accompagnement à faire auprès de certains parents qui proviennent de cultures différentes... pour eux, d'avoir de l'aide, d'aller vers des ressources, d'aller cogner à une porte, ça ne fait pas partie de leur bagage. Pour eux, c'est inconcevable, de prime abord, alors c'est difficile, ce n'est pas facile pour eux...» (Mme Linton, entrevue 1)

«Encore une fois je reviens aux aspects culturels, souvent, pour un Africain, un Haïtien ce n'est pas un vrai noir et vice-versa... malgré qu'ici on n'a pas tellement cette problématique-là, mais je l'ai déjà vécue dans d'autres milieux. (...) Des conflits qui perdurent dans les pays d'origine, pis nécessairement, c'est leurs racines, alors c'est transporté ici dans le pays d'adoption, dans les endroits où ils habitent maintenant.» (Mme Linton, entrevue 1)

2-B : Attitudes, croyances et valeurs sur le contexte des élèves de milieux défavorisés et multiethniques

Mme Linton a démontré une volonté de connaître et faire connaître le contexte des élèves de milieux défavorisés et surtout multiethniques, car elle considère qu'il s'agit d'un sujet peu abordé dans son milieu et qu'il faudrait y porter davantage d'attention. Elle a aussi exprimé la ferme conviction que tous les élèves peuvent réussir.

«C'est pas vrai qu'un élève ne peut pas réussir parce qu'il est dans un milieu défavorisé!» (Mme Linton, entrevue 1)

«On n'en parle pas beaucoup, on parle surtout des élèves en difficulté, moins de la multiethnicité, c'est quelque chose, je pense qu'il faudrait qu'on adresse de façon plus large, je pense dans le milieu. On a tous notre bagage universitaire, mais il n'y a pas d'accent qui est mis là-dessus, il n'y a rien de particulier, c'est vraiment souvent une démarche personnelle...» (Mme, Linton, entrevue 1)

2-C : Comportements rapportés sur le contexte des élèves de milieux défavorisés et multiethniques

Toutefois, un seul comportement a été rapporté par Mme Linton et aucun n'a été observé visant à connaître ou faire connaître le contexte des élèves de milieux défavorisés. Cette action consistait en l'exploration du programme de formation avec son équipe-école, ce qui, selon elle, leur a permis d'effectuer certains constats sur les besoins de formation des élèves de milieux défavorisés et sur l'enseignement.

«L'exploration du programme de formation, l'an dernier a permis justement de constater que parfois dans les milieux comme ici on... on ne prend pas le temps de bien asseoir les concepts de bases, c'est qu'on veut aller... vite... trop vite... pis ce n'est pas nécessaire d'aller plus vite... ce qui est nécessaire c'est de prendre le temps de s'assurer que l'élève a une bonne base, mais pour ça faut l'essayer de différentes façons, a, b, c, d, e, f, g...» (Mme Linton, entrevue 1)

En somme, Mme Linton possède certaines connaissances sur le contexte des élèves et des parents issus de milieux défavorisés et multiethniques, ainsi qu'une volonté de s'informer et d'informer son équipe-école de cette réalité. Bien que nous n'ayons pas observé d'actions où Mme Linton aurait fait connaître à son personnel ou aux élèves le contexte des élèves de milieux défavorisés, celle-ci nous a rapporté une situation où son équipe-école a tenté de mieux comprendre les besoins des élèves de milieux défavorisés, pour mieux leur enseigner.

École des Chênes

M. D'Indy a rapporté plusieurs connaissances du contexte des élèves de milieux défavorisés, en plus de quelques attitudes, croyances, valeurs et de comportements rapportés en lien avec le contexte des élèves de milieux défavorisés et multiethniques. Nous avons également

pu observer certaines situations où M. D'Indy informait différents acteurs du milieu scolaire du contexte des élèves de milieux défavorisés.

2-A : Connaissances sur le contexte des élèves de milieux défavorisés et multiethniques

Pour le cas de M. D'Indy, nous avons pu relever plusieurs éléments associés à la connaissance du contexte des élèves de milieux défavorisés et multiethniques. Parmi ces différents éléments, nous avons identifié plusieurs connaissances générales de M. D'Indy sur la réalité des élèves et des parents de l'école des Chênes. Par exemple, nous avons pu relever dans son discours qu'il connaît bien les caractéristiques de la population qu'il dessert.

«85 % de notre population sont de nouveaux arrivants et à travers ça je pense que plus de 70 %, de ce 85 %-là, ce sont de nouveaux arrivants de première génération (...)

Il y a de plus en plus une grande diversité linguistique et les élèves sont énormément allophones, de 1e, 2e génération. Dans notre école, 87 % des élèves sont allophones, ce qui est un changement majeur dans le quartier.»
(M. D'Indy, entrevue 1)

Ce même constat est également présent dans la convention de gestion de l'école des Chênes, avec un peu plus de détails sur les besoins de cette population, selon la direction et son équipe-école.

«Nous évaluons qu'environ 20 % de notre clientèle a déjà bénéficié du service des classes d'accueil. L'école des Chênes doit composer avec des difficultés associées à une population d'immigration récente, notamment la barrière de la langue, les pratiques culturelles différentes et les interactions avec les parents. De plus, c'est une école de passage pour plusieurs familles qui souvent, dans un premier temps, n'ont accès qu'à des logements jugés insalubres (jugement de la ville); ce qui les amène à vouloir changer fréquemment de lieu d'habitation dans le but d'améliorer leur condition. Nous estimons à 30 % la proportion de nos élèves dont le parcours du préscolaire à la 6e année se fait entièrement à notre école.» (M. D'Indy, document interne, convention de gestion et de réussite éducative)

De plus, M. D'Indy a mentionné en entrevue qu'il est conscient que les parents d'élèves récemment arrivés au Québec ont un schème de référence et des attentes différentes envers l'école et les méthodes d'apprentissage. De plus, M. D'Indy a rapporté que les besoins primaires de plusieurs familles de son école ne sont souvent pas comblés et qu'environ le cinquième des élèves de l'école des Chênes vient tout juste d'arriver au Québec.

«On est une école où il y a beaucoup d'immigration récente, on a des parents qui arrivent avec un autre schème de référence par rapport à leurs attentes sur le plan scolaire (...). Ces gens-là dans leur pays d'origine c'est la mobilisation des savoirs, point. Tandis qu'ici, on le valorise moins, parce qu'on sait qu'on a accès à une multitude d'informations avec tous les réseaux informatiques, etc.» (M. D'Indy, entrevue 2)

«Le besoin de la famille c'est de manger, avoir des vêtements, pis de comprendre l'hiver, parce qu'il y en a qui n'ont jamais vu l'hiver. Quand tu lèves la main ici, j'avais peut-être 20 % ou 15 % de mes élèves qui n'avaient jamais vu la neige avant aujourd'hui.» (M. D'Indy, entrevue 1)

2-B : Attitudes, croyances et valeurs sur le contexte des élèves de milieux défavorisés et multiethniques

Parmi les éléments répertoriés dans la dimension 2, nous avons identifié certaines croyances de M. D'Indy sur la défavorisation et sur l'opinion qu'ont les parents d'élèves issus de milieux défavorisés sur l'école des Chênes. M. D'Indy a notamment rapporté que, selon lui, la défavorisation ce n'est pas seulement sur un plan monétaire, c'est aussi le manque d'accès à l'information, à la culture et aux services. De plus, il a affirmé que plusieurs des parents d'élèves qui ont une culture et des normes sociales différentes des nôtres comprennent mal ou n'adhèrent simplement pas à certaines approches en enseignement et aux relations maître-élèves (e.g., apprentissage par le jeu, rapport à l'autorité).

«La défavorisation on l'associe uniquement à l'aspect financier, mais en même temps la défavorisation ça peut être l'accès à la culture, ça peut être l'accès à l'information, l'accès à des services.» (M. D'Indy, entrevue 2)

(Faisant référence à l'opinion des parents d'élèves sur l'enseignement au Québec suite aux *focus group* qui ont été réalisés dans son école) « Oui, parce qu'ils pensent que le jeu, ce n'est pas une façon d'apprendre. Pis que les élèves perdent leur temps pendant qu'ils jouent (...)» (M. D'Indy, observation)

(Faisant référence à l'opinion des parents d'élèves suite aux *focus group* qui ont été réalisés dans son école) «Ils ont peur que parce que nous on est en relation avec les élèves, même la direction, parce qu'on leur parle, on leur tape dans la main et on leur dit bonjour, des fois même on va aller jouer au hockey avec eux autres... que les élèves ne nous respectent pas. Ils pensent que ça, ça va amener un *disrespect* et même chose pour les enseignants, ce qui n'est tout à fait pas le cas. » (M. D'Indy, observation)

2-C : Comportements rapportés sur le contexte des élèves de milieux défavorisés et multiethniques

Nous avons répertorié six extraits dans lesquels M. D'Indy a rapporté mettre en place des actions pour faire connaître à son équipe-école le contexte des élèves de milieux défavorisés. Toutefois, après l'analyse des données, nous avons découvert que ces extraits se rapportent presque tous à la même activité de formation de début d'année, à l'exception de la mise en place de cafés-rencontres pour les parents d'élèves (qui avaient pour but d'informer les parents immigrants du fonctionnement du système scolaire québécois, du rôle parental dans la réussite scolaire des élèves) et de *focus group* (pour mieux comprendre leurs perceptions de l'école et de l'enseignement).

«De notre côté, on a fait beaucoup de cafés-rencontres le soir pour les parents, pour démystifier plein de termes, bon : le système scolaire québécois, le rôle du parent, avec la travailleuse sociale on a travaillé le sujet de l'autorité parentale, etc.» (M. D'Indy, observation)

«Je pense que je t'en ai parlé lors de l'autre entrevue, on avait fait un sondage, on a fait des *focus group* de parents, pour voir quelle est leur perception de l'école, pis un des aspects c'est qu'ils perçoivent l'école comme un apprentissage par le jeu. Il n'y a pas que le jeu, mais c'est une entrée beaucoup ici au Québec.» (M. D'Indy, entrevue 2)

Quant à l'activité de formation à laquelle M. D'Indy a fait plusieurs fois référence, il s'agit d'une rencontre annuelle durant laquelle il demande aux membres de son équipe-école de se questionner et de s'informer sur les caractéristiques de leur école et surtout des élèves pour mieux répondre à leurs besoins. C'est d'ailleurs dans le cadre de cette rencontre qu'il informe son équipe-école des caractéristiques des milieux défavorisés et des jugements non fondés que les gens portent généralement sur les familles issues de milieux défavorisés et multiethniques.

«Chaque année, quand on recommence l'année, depuis que je suis ici, une des premières activités qu'on fait, en sous équipe c'est d'identifier qui nous sommes, c'est quoi nos caractéristiques comme professionnels, comme personne, comme équipe. Qui sont nos élèves, après un certain temps on regarde c'est quoi les caractéristiques de nos élèves et c'est quoi les caractéristiques de nos parents?» (M. D'Indy, entrevue 1)

«Question : Y a-t-il des actions que vous avez déjà mises en place pour améliorer la justice sociale dans votre école? Si oui, lesquelles? Activités de sensibilisation autour des caractéristiques des milieux défavorisés, activités autour des

concepts de fait et de jugement sur les familles et leurs caractéristiques.»
(M. D'Indy, questionnaire)

2-D : Comportements observés sur le contexte des élèves de milieux défavorisés et multiethniques

Nous avons pu assister à certaines interventions et à la planification d'activités, où M. D'Indy tentait de sensibiliser ses collègues (d'autres directions d'école et représentants de la commission scolaire), les élèves et les membres de son équipe-école à la réalité des élèves issus de milieux défavorisés et multiethniques.

Par exemple, M. D'Indy a informé d'autres directions d'école des caractéristiques de la population qu'il dessert, et surtout de l'importance de prendre en compte les besoins des élèves allophones, puisqu'ils sont de plus en plus nombreux dans les écoles.

«M. D'Indy rapporte au grand groupe qu'il y a de plus en plus une grande diversité linguistique (plus de 55 %), que les élèves sont énormément allophones, de 1e, 2e génération et que 87 % des élèves de son école sont allophones, ce qui est un changement majeur dans le quartier.» (M. D'Indy, observation)

Ensuite, nous avons observé M. D'Indy procéder à l'organisation, avec l'aide de certains enseignants, d'une journée dans le cadre du mois de l'histoire des noirs, pour sensibiliser les élèves aux différentes cultures.

«La directrice adjointe rapporte à M D'Indy qu'il y aura une journée partage organisée à l'heure du dîner dans le cadre du mois de l'histoire des noirs pour discuter concrètement de leur histoire.» (M. D'Indy, observation)

De plus, nous avons constaté, durant une rencontre du personnel, que le directeur incitait son équipe à visionner une vidéo de Mme McAndrew (chercheuse à l'Université de Montréal en administration scolaire) sur la défavorisation dans les écoles québécoises.

«M. D'Indy propose aux enseignants présents dans la salle de consulter une vidéo de Mme McAndrew portant sur la défavorisation et prévue pour le 15 mars prochain qui devrait être très pertinente et intéressante pour bien comprendre les particularités des milieux défavorisés.» (M. D'Indy, observation)

Ainsi, à différents moments durant nos observations, les entrevues et dans le questionnaire, M. D'Indy a rapporté des connaissances ou effectué certains comportements qui

promeuvent la connaissance du contexte des élèves et des parents issus de milieux défavorisés et multiethniques. Il s’y applique entre autres par des activités de développement professionnel qu’il met en place pour son personnel; par des cafés-rencontres avec les parents d’élèves; en organisant des journées thématiques pour faire découvrir aux élèves de nouvelles cultures; ou encore simplement en incitant son équipe-école à s’informer davantage en visionnant un documentaire.

4.2.2.2 Différences et similitudes entre les cas pour la dimension 2 (contexte des élèves de milieux défavorisés et multiethniques)

Certaines différences et similitudes en ce qui a trait aux connaissances du contexte des élèves de milieux défavorisés et multiethniques (dimension 2) des directions d’école participantes sont à mettre en évidence. D’abord, les trois directions possèdent plusieurs connaissances quant à la réalité des élèves de milieux défavorisés et multiethniques. Conscientes des caractéristiques de leur école respective, ces trois directions ont été en mesure d’identifier certaines caractéristiques ou difficultés rencontrées par les élèves et leurs parents et parfois même des défis particuliers associés à l’enseignement en milieu défavorisé. Elles ont également manifesté une volonté de connaître ou de faire connaître le contexte des élèves issus de milieux défavorisés et multiethniques, mais à des degrés divers. Le nombre de comportements rapportés et observés chez les participants en fait d’ailleurs état. Par exemple, on constate que M. D’Indy met davantage en œuvre des actions qui font connaître au personnel et aux élèves le contexte des élèves de milieux défavorisés et multiethniques (rencontres de formation, informations transmises à ses collègues et son personnel, organisation d’activités qui promeuvent les différentes cultures). De leur côté, Mme Linton et Mme Montpetit ont démontré peu d’occasions ou de comportements où elles ont tenté de connaître ou de faire connaître le contexte des élèves issus de milieux défavorisés et multiethniques.

4.2.3 Les attitudes, connaissances et comportements liés à la justice sociale du personnel, des élèves et des parents d’élèves

La troisième dimension analysée et proposée dans le modèle conceptuel d’Archambault et Garon (2011a) pour évaluer l’exercice d’un leadership transformatif chez les directions d’école porte sur leurs connaissances des attitudes, des connaissances et des comportements de leur personnel et des élèves en lien avec la justice sociale. Certaines questions du questionnaire

et des entrevues ont été formulées en cours d'entrevues pour recueillir le plus d'information possible sur cette dimension (e.g., question 3 de l'entrevue 1; plusieurs questions de la section 2 (questions associées aux observations et à l'entrevue 1), de la section 4 (leadership partagé) et de la section 6 (enseignements et apprentissages) de l'entrevue 2; question 7 du questionnaire).

4.2.3.1 Description et occurrence de la dimension 3 (attitudes, connaissances et comportements liés à la justice sociale du personnel et des élèves)

Les trois directions d'école participantes ont rapporté connaître les attitudes, les connaissances et les comportements liés à la justice sociale de leur équipe-école et parfois de leurs élèves (dimension 3-A). Toutefois, seules Mme Montpetit et Mme Linton ont exprimé la volonté d'en apprendre davantage ou de faire connaître davantage les attitudes, les connaissances et les comportements liés à la justice sociale du personnel et des élèves. Toutes les directions d'école participantes ont rapporté au moins une situation où elles ont tenté de connaître ou faire connaître les attitudes, les connaissances et les comportements liés à la justice sociale de leur équipe-école. Par contre, nous avons seulement pu observer des actions liées à la dimension 3 chez Mme Montpetit.

Tableau X

Occurrence de la dimension 3 : attitudes, connaissances et comportements liés à la justice sociale du personnel et des élèves

Catégories	Codes	Description	Cas 1: Mme Montpetit	Cas 2: Mme Linton	Cas 3: M. D'Indy
Connaissances	3-A	Connaissance des attitudes, connaissances et comportements liés à la justice sociale du personnel, des élèves et des parents	7	20	15
Attitudes, croyances, valeurs	3-B	Volonté de connaître ou de faire connaître les attitudes, connaissances et comportements liés à la justice sociale du personnel, des élèves et des parents	1	3	0
Comportements rapportés	3-C	Actions rapportées pour connaître ou faire connaître les attitudes, connaissances et comportements liés à la justice sociale du personnel, des élèves et des parents	1	1	5
Comportements observés	3-D	Actions observées pour connaître ou faire connaître les attitudes, connaissances et comportements liés à la justice sociale du personnel, des élèves et des parents	7	0	0

École des Érables

3-A : Connaissance des attitudes, connaissances et comportements liés à la justice sociale du personnel et des élèves

Mme Montpetit a rapporté chez son personnel quelques connaissances des attitudes, des connaissances et des comportements reliés à la justice sociale. Elle a mentionné que les attentes de ses enseignants s'ajustent selon les élèves, par exemple à la baisse pour les élèves de milieux défavorisés, favorisant une certaine justice sociale.

«On peut nommer des enfants qui ont réussi parce que, souvent, ces enfants-là reviennent nous voir. Pour nous dire ce qu'ils font maintenant dans la vie, donc on est capable de dire, où sont rendus quelques enfants (...). Dans la classe, oui, certaines attentes sont baissées parce que le niveau de difficulté est trop élevé. Ça veut dire que ces enfants-là ne réussiront pas, si mes attentes restent comme elles le sont et aussi on a des enfants avec nous qui ne graduent pas, mais qui évoluent d'un cycle à l'autre, avec leurs difficultés, on sait qu'ils sont en difficulté, le parent est avisé, mais c'est la décision qu'on prend, de le faire quand même évoluer d'un cycle à l'autre. Pourquoi? Parce qu'on pense (sic) c'est que de le faire redoubler, de l'envoyer dans une classe spéciale, ça ne l'aidera pas nécessairement, parce qu'il est bien à l'école. L'envoyer ailleurs, ça ne serait pas nécessairement l'aider.» (Mme Montpetit, entrevue 1)

Mme Montpetit a aussi rapporté que les enseignants qui travaillent en milieu défavorisé développent des habiletés pour la différenciation pédagogique (dans une même classe ou dans un même cycle), ce qu'elle estime essentiel pour aider les élèves à réussir et favoriser la justice sociale. Cependant, elle nous a renseignés que son équipe a besoin de formations en ce qui a trait à la résolution de conflit et de soutien pédagogique pour aider les élèves qui ont de grandes difficultés d'apprentissage ou de comportement.

«Oui, oui ça arrive... des fois qu'un enseignant, quand tu as un enfant qui est en difficulté grave d'apprentissage, des fois on abandonne trop facilement... parce que j'y arrive plus, parce que je ne sais plus quoi faire avec cet enfant-là, parce que ça sert à rien. Je pourrais t'en parler, mais, en ce qui concerne les autres facettes, peut-être au niveau du comportement, je n'ai pas vu nécessairement de « laisser-aller », au contraire, ils sont jeunes, donc dans notre tête on a encore des chances de les changer... on a encore des chances de les influencer, alors-là on n'abandonne pas... je n'ai pas vu de pratique... ou peut-être dans le fond ben oui, il y a encore du chemin à faire de ce côté-là je trouve.» (Mme Montpetit, entrevue 2).

«Je pense que les enseignants sont capables, dans un milieu défavorisé, c'est une force des enseignants, d'être capables de s'ajuster à des niveaux différents. Dans un même cycle, ou un même niveau d'enseignement, il y a des enfants qu'on pourrait envoyer en classe spéciale, parce qu'on croit que l'envoyer dans cette classe-là va vraiment l'aider.» (Mme Montpetit, entrevue 1)

«Les enfants, dans la classe, ne sont pas tous au même niveau, et je crois que les enseignants le respectent, comme ça.» (Mme Montpetit, entrevue 1)

Enfin, la directrice a rapporté que certains de ses enseignants font des conseils de coopérations, ce qui, selon elle, favorise la justice sociale auprès des élèves. La présence d'un conseil d'élèves a également été identifiée par Mme Montpetit comme étant une action qui favorise la connaissance de la justice sociale chez les élèves.

«Ben c'est sûr pour favoriser la justice sociale.... ben il y a ce qu'on pourrait appeler le conseil d'élèves, on pourrait parler aussi, dans certaines classes, de conseils de coopérations.» (Mme Montpetit, entrevue 2)

3-B : Volonté de connaître les attitudes, connaissances et comportements liés à la justice sociale du personnel et des élèves

Cependant, Mme Montpetit est consciente qu'il y a très peu de sensibilisation auprès des élèves sur la justice sociale. C'est pourquoi elle a rapporté une volonté de faire connaître aux élèves des éléments associés à la justice sociale (e.g., l'empathie, comprendre l'autre, des attitudes qui favorisent, selon elle, la justice sociale) afin qu'ils deviennent des citoyens avertis. Une section du projet éducatif de l'école des Érables en fait également état.

«Par contre, il y a certaines choses qui nous préoccupent, par exemple avec le comité plan de lutte pour contrer l'intimidation et la violence ça va nous amener à ça et sensibiliser les enfants aussi. Et, je trouve qu'ils ne sont pas assez sensibilisés, pis ça peut être aussi au niveau de l'empathie, au niveau de comprendre l'autre aussi, seulement des choses de base comme ça. Je pense que l'année prochaine, on va plus faire ça, mais pour cette année, encore c'est un grand manque là.» (Mme Montpetit, entrevue 2)

«Ben, ils ne sont pas vraiment informés... des enjeux de la justice sociale, il n'y a pas... au même titre qu'on ne fera pas... il n'y a pas une journée, pas de mobilisation qui est fait là-dessus, non... c'est ça, il n'y a rien. Moi en tout cas, je ne perçois pas qu'il y a quelque chose qui est fait pour ça...» (Mme Montpetit, entrevue 2)

«Le projet éducatif, un guide vers la réussite (...). L'axe principal de notre projet éducatif est de favoriser le goût de la lecture et de la culture. La lecture

et l'éveil à la culture sont deux champs complémentaires qui aideront l'élève à tirer le maximum de ses études et à devenir un citoyen averti.» (Mme Montpetit, document interne)

3-C : Actions rapportées pour connaître ou faire connaître les attitudes, connaissances et comportements liés à la justice sociale du personnel et des élèves

Mme Montpetit a mentionné une seule action qui lui permet, encore aujourd'hui, de mieux connaître et de faire connaître les attitudes, les connaissances et comportements liés à la justice sociale de son personnel et des élèves. En effet, selon elle, l'élaboration du plan de lutte contre l'intimidation et la violence lui permet d'aborder différentes thématiques associées à la justice sociale avec son personnel. Ce faisant, elle connaît davantage leur opinion sur ce sujet et il s'agit d'une porte d'entrée pour en discuter en comité et améliorer la situation à l'école des Érables.

«Je reviens encore au plan de lutte pour contrer l'intimidation et la violence, pour moi, c'est une belle porte d'entrée...pour parler de tout ça...pour parler d'exclusion, d'inclusion, de justice sociale et d'équité. Quand on avait présenté en novembre le plan de lutte, l'ébauche, on avait passé un vidéo sur l'intimidation, pis, c'était sur l'exclusion c'était une belle porte d'entrée pour les sensibiliser à ça...» (Mme Montpetit, entrevue 2)

3-D : Actions observées pour connaître ou faire connaître les attitudes, connaissances et comportements liés à la justice sociale du personnel et des élèves

Durant la période d'observation systématique de Mme Montpetit, nous avons assisté à une situation où une éducatrice du service de garde a été accusée d'avoir tenu des propos racistes à l'égard d'un élève. Cette situation est exposée en détails dans l'extrait suivant. Il est à noter que le nombre élevé de comportements observés dans le Tableau X pour Mme Montpetit est dû à la préparation et au suivi de cette situation problème (il s'agit d'ailleurs de la seule situation observée en lien avec la dimension 3).

«La direction explique qu'une éducatrice a eu des propos racistes envers un élève : « t'aurais dû rester dans ton pays ». Selon les dires de la responsable du service de garde, celle-ci serait raciste et bête comme ses pieds. La direction appelle l'éducatrice en question et lui laisse un message pour prendre un rendez-vous avec elle. La direction rapporte ensuite qu'elle considère qu'elle a eu un comportement inacceptable devant cet élève et que cette éducatrice aurait aussi beaucoup de difficulté à s'entendre avec une autre éducatrice (d'origine arabe, qui porte le voile). (...) La direction fait le suivi

de cette situation auprès des ressources humaines de sa commission scolaire. Celles-ci lui suggèrent d'accorder un certain temps à l'éducatrice pour qu'elle change son comportement à l'école. (...) La directrice rencontre l'éducatrice. Elle lui explique pourquoi elle l'a convoquée en rencontre. Elle lui rapporte d'abord les propos qu'elle aurait tenus envers un élève « tu devrais retourner dans ton pays ». L'éducatrice nie avoir eu de tels propos. La directrice lui parle ensuite de son attitude similaire envers une autre éducatrice d'origine arabe. L'éducatrice se défend en disant : « Elle ne m'aime pas, elle ne veut rien savoir de moi ». La responsable du service de garde lui dit que l'autre éducatrice aurait été blessée par certains comportements et paroles qu'elle aurait dites devant les enfants. L'éducatrice se défend à nouveau en rapportant une autre situation où l'éducatrice ne l'aurait pas laissée aller aux toilettes. (...) *Rencontre en présence des parents* : les parents sont mécontents de la situation avec l'éducatrice du service de garde. La mère de l'élève affirme qu'elle est très blessée par les propos de l'éducatrice puisqu'ils viennent tout juste d'arriver au Canada pour que leur fils ait une meilleure éducation, dans un meilleur climat et que c'est déjà suffisamment difficile comme ça. La mère rapporte à la directrice que l'éducatrice aurait dit à son fils qu'il devrait retourner dans son pays. La direction demande à l'élève si c'est bel et bien le cas et il lui répond que oui. La directrice confronte l'éducatrice et celle-ci rapporte qu'elle ne s'en souvient plus, mais que si c'est vrai, elle s'excuse profondément (fin de la rencontre avec les parents) (...) *Le lendemain* : la direction rapporte que l'éducatrice aurait crié contre un enfant la veille au service de garde et qu'elle doit appeler les ressources humaines. La directrice affirme qu'elle sera sûrement mise à pied suite à son évaluation ainsi que ses comportements inacceptables.» (Mme Montpetit, observation)

En somme, Mme Montpetit a rapporté quelques connaissances des attitudes, des connaissances et des comportements de son personnel en lien avec la justice sociale. Elle a mentionné notamment que son personnel ajuste ses attentes (selon les élèves) et fait de la différenciation pédagogique, ce qui favorise la justice sociale. De plus, elle a rapporté que certains de ses enseignants font des conseils de coopération et que la présence d'un conseil d'élèves les sensibilise à la justice sociale. Elle a toutefois exprimé la volonté de sensibiliser davantage les élèves sur ce concept dans les prochaines années. Seulement une action pour faire connaître à son équipe-école et aux élèves la justice sociale a été relevée dans les documents analysés. Selon Mme Montpetit l'élaboration du plan de lutte contre l'intimidation et la violence est une occasion de connaître et faire connaître l'opinion de ses enseignants sur des notions liées au concept de justice sociale. Enfin, une situation de racisme a été décrite ce qui a permis d'illustrer les comportements de Mme Montpetit face à cette situation particulière. Il s'agit de

la seule action observée qui avait pour but de connaître les comportements d'un des membres de son personnel en lien avec la justice sociale.

École des Bouleaux

Mme Linton a rapporté plusieurs connaissances en lien avec les attitudes, les connaissances et les comportements de son personnel et quelques-unes concernant ses élèves à l'égard de la justice sociale. Néanmoins, durant notre période d'observation, nous n'avons observé chez la directrice aucune action visant à connaître ou faire connaître les attitudes, les connaissances et les comportements associés à la justice sociale du personnel ou des élèves. La majorité des segments codés dans la dimension 3-A, 3-B et 3-C proviennent des deux entrevues réalisées avec Mme Linton. Certains segments proviennent également des données d'observations.

3-A : connaissance des attitudes, connaissances et comportements liés à la justice sociale du personnel et des élèves

Attitudes et comportements négatifs de son personnel

Dans un premier temps, nous avons répertorié les connaissances (dimension 3-A) de Mme Linton quant aux connaissances, attitudes et comportements de son équipe-école. Celle-ci a rapporté plusieurs préjugés qu'elle considère inquiétants ou des attitudes négatives de la part des enseignants concernant la capacité de réussite des élèves. En effet, selon Mme Linton, une partie des enseignants de l'école des Bouleaux auraient de faibles attentes à l'égard de l'apprentissage ou de la réussite des élèves, et ce, plus particulièrement envers les élèves allophones.

«Donc, il y a ce que j'appelle des préjugés culturels... souvent dus à une méconnaissance des cultures, des enfants. Il y a des préjugés de la part des adultes envers les familles et les élèves. Je m'explique : des préjugés quant à la capacité de réussite, parce qu'il y en a qui font l'équation facile de dire, on a des enfants qui sont très peu stimulés à la maison, ils arrivent à l'école souvent avec des aptitudes aux apprentissages, mais parfois avec certaines carences au niveau de la communication, au niveau des habilités sociales, entre autres, et il y a des adultes qui font l'équation... «ben de toute façon, ils sont dans des milieux comme ça donc ils ne se rendront peut-être pas si loin dans la vie». Alors ça, je l'entends, je l'entends plusieurs fois... ça dépend des semaines, mais je peux dire que je l'entends au moins une fois par semaine de

la part des enseignants, cette espèce de préjugé-là. Pis le préjugé que les élèves allophones ne peuvent pas réussir. Ça c'est un gros préjugé qui est très difficile à défaire.» (Mme Linton, entrevue 1)

«C'est que les enfants qu'on a ici sont en processus de maîtrise d'une langue et rapidement, je trouve que c'est évacué, oublié, je trouve qu'on mélange... pis... la frontière est mince entre la maîtrise d'une langue versus ce qui est une difficulté ou un trouble d'apprentissage. C'est très mince, mais ça je trouve qu'ici, on baisse la garde rapidement.» (Mme Linton, entrevue 2)

De plus, la directrice a remarqué que des enseignants se dégagent de leur responsabilité envers les élèves qui ne réussissent pas, et qu'ils associent plus souvent l'échec à des facteurs externes (e.g., manque de soutien, milieu défavorisé, capacités des élèves) qu'à des facteurs internes à l'école (e.g., climat de l'école, enseignement, etc.).

«La direction mentionne qu'elle se pose de plus en plus de questions en lien avec la justice sociale et qu'elle regarde davantage ce que les enseignants font en ce sens. Elle rapporte également que ses enseignants ne semblent pas se sentir responsables au même niveau quant à la réussite des élèves et que, souvent, plusieurs vont mettre la faute de la non-réussite des élèves sur des facteurs externes (e.g., manque de services en fonction des besoins) et qu'il y a vraiment un dégagement de la responsabilité au niveau de la réussite, qu'elle n'avait pas nécessairement remarqué auparavant.» (Mme Linton, observation).

«Les commentaires de la majorité des enseignants à la suite de la lecture du texte de Mme McAndrew c'était : « mon dieu, mais on n'aurait jamais pensé ça »; « on n'est pas sûrs (en parlant du contenu du texte) », alors ce n'est vraiment pas quelque chose, ce n'est pas naturel de penser que dans un milieu défavorisé les élèves vont réussir.» (Mme Linton, entrevue 1)

Mme Linton a aussi dénoncé le manque de considération des enseignants pour les aspects éthiques, tels que la confidentialité, lorsqu'ils parlent des élèves entre eux.

«Souvent c'est plus fort qu'eux, les enseignants, ils vont parler de leurs élèves dans un cadre de porte ou dans le corridor devant d'autres adultes de façon très anodine et au bout du compte, on sait toujours de qui ils parlent pis je trouve que souvent c'est un manque de considération, on n'a pas beaucoup le souci de la confidentialité quand on échange.» (Mme Linton, entrevue 1)

Elle a rapporté également la présence de préjugés culturels envers les élèves de la part de certains de ses enseignants.

«Les enseignants vont parfois eux faire des commentaires un peu discriminatoires, à cause des accents, parfois ça va être un mélange de langages, et faut prendre le temps là... avant de tomber là-dedans, mais je dirais que ça se vit bien somme toute.» (Mme Linton, entrevue 1)

Enfin, cette directrice a mentionné que ses enseignants ont souvent de faibles attentes envers les élèves et qu'ils sous-évaluent leur potentiel.

«Là où je veux en venir, c'est que les enseignants sous-évaluent les élèves, je m'explique, c'est que les enseignants sont sous l'impression que les élèves sont beaucoup plus faibles qu'ils ne le sont en réalité.» (Mme Linton, entrevue 1)

«Donc c'est de remettre un petit peu les pendules à l'heure. C'est une fausse impression que les élèves sont très faibles, pis c'est vraiment très ancré chez les enseignants.» (Mme Linton, entrevue 1)

Elle a aussi mentionné que les enseignants s'éloignent parfois du Programme de formation de l'école québécoise, ce qui contribue à renforcer cette sous-évaluation.

«Un autre constat qu'on fait souvent des élèves, ils vont utiliser des concepts qui sont pas nécessairement au programme, pis les enseignants vont continuer de les amener là-dedans, alors que c'est souvent une erreur, c'est des fois un petit peu pour ça qu'ils les perçoivent un peu plus faibles, parce qu'ils s'éloignent nécessairement de ce qu'ils devraient enseigner, parce que l'élève les a amenés là, mais il faut vraiment souvent les ramener dans, dans le cadre, pis on le dépassera pas, on n'est pas obligés de le dépasser, mais il y a des parents qui souhaiteraient qu'on le dépasse.» (Mme Linton, entrevue 1)

Pratiques pédagogiques qui favorisent la justice sociale

Mme Linton nous a également décrit différentes pratiques pédagogiques des enseignants de l'école des Bouleaux qu'elle considère bénéfiques pour l'apprentissage, la réussite des élèves et la justice sociale. Elle a affirmé notamment que certains enseignants travaillent à partir de projets, ce qui permet d'identifier et de solliciter les forces de tous les élèves.

«Ben ici on travaille beaucoup à partir de projets. Donc, c'est une façon pour les enseignants, de façon subtile, souvent de transmettre des messages à l'élève, mais c'est également une façon de travailler, je pense, pour faire en sorte que toutes les forces des élèves vont être mises en commun pour arriver à un but précis, à une réussite, à travers un projet.» (Mme Linton, entrevue 2)

Elle a aussi rapporté que l'appariement des élèves, le décroisement, le travail d'équipe et l'inclusion des parents dans les activités pédagogiques sont des pratiques qui favorisent la réussite de tous les élèves.

«Il y a beaucoup de pairage aussi qui se fait entre des élèves qui ont certaines forces, pis d'autres élèves qui auraient justement besoin de développer certains aspects, alors il y a beaucoup de pairage qui se fait.» (Mme Linton, entrevue 2)

«Au 2e cycle, en quatrième année il y a beaucoup de décroisement, donc c'est de tabler vraiment sur les forces des élèves.» (Mme Linton, entrevue 2)

«Même les services en psychoéducation travaillent, beaucoup, beaucoup aussi avec les parents, avec les familles, pis je trouve toujours ça extraordinaire comment ils arrivent à aller chercher les parents, pis à leur dire que si on met nos forces ensemble, ben ça va donner encore plus de forces. Je pense à la réussite, ça risque d'avoir plus de retombées, pas juste à l'école, mais pour le développement global de chaque enfant.» (Mme Linton, entrevue 2)

Mme Linton espère d'ailleurs que ces pratiques pédagogiques «innovatrices» auront un effet boule de neige auprès d'autres enseignants afin qu'ils découvrent la richesse et la diversité des connaissances et des expériences de leurs élèves.

«Donc si après ça, ça fait comme des petits effets boule de neige, oui c'est sporadique, c'est pas toujours tout rattaché ensemble, mais c'est encouragé, je pense par les enseignants (*en parlant des approches pédagogiques mentionnées ci-haut*). Pis les enseignants, je pense, prennent le temps de demander à l'élève ben, en fin de compte, qui es-tu? D'où viens-tu?» (Mme Linton, entrevue 2)

De plus, bien que les attentes des enseignants soient parfois plus faibles, ceux-ci auraient des exigences élevées envers les élèves en ce qui a trait au savoir-être et au développement des habilités sociales.

«Ici, je trouve que les enseignants oui, ils ont des attentes académiques, c'est la nature, en fin de compte de leur travail, ce sont des pédagogues, mais ils ont des attentes élevées également par rapport au développement plus global de l'enfant. Tout ce qui touche le développement des habilités sociales, il y a une grande sensibilisation par rapport à ça, à encourager, à exiger le meilleur de chaque élève au niveau de comment on communique entre nous, au niveau du respect, du savoir-être, comme acteur au sein d'une petite société qui est l'école.» (Mme Linton, entrevue 2)

Finalement, Mme Linton a aussi évoqué que lorsqu'il y a un problème d'intimidation ou de discrimination entre les élèves, son personnel est sensible et intervient rapidement pour régler ce genre de situations.

«Je trouve que les gens sont proactifs et rapidement se mettent en position pour se dire ben là y se passe quelque chose. Chaque enfant, tout en respectant sa personnalité, a droit à sa place, donc personne n'a le droit d'être mis de côté et de se faire mettre de côté, pis personne qui n'a le droit d'encourager ce type de comportement.» (Mme Linton, entrevue 1)

Connaissances, attitudes et comportements des élèves

Mme Linton nous a également exposé sa compréhension des attitudes, des connaissances et des comportements des élèves de l'école des Bouleaux. La directrice a constaté que les conflits, stéréotypes ou propos discriminatoires des élèves immigrants sont souvent transportés dans le pays d'accueil (i.e., conflits interethniques). En effet, Mme Linton aurait entendu des commentaires discriminatoires de la part de certains élèves. Des élèves seraient mis à l'écart en raison de leur origine ethnique.

«Il y a des conflits qui perdurent dans les pays d'origine, pis nécessairement c'est leurs racines, alors c'est transporté ici dans le pays d'adoption, dans les endroits où ils habitent, pis parfois il y a des conflits qui se vivent par répercussion dans la cour de l'école, alors on peut entendre parfois des commentaires d'élèves désobligeants envers d'autres, de discrimination, des fois de mises à l'écart...» (Mme Linton, entrevue 1)

Bien que certains conflits interethniques persistent à l'école des Bouleaux, selon Mme Linton les élèves remarquent moins les différences entre les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, de langage ou de comportement. La grande diversité ethnoculturelle (e.g., accents, cultures, etc.) des élèves ferait en sorte qu'ils acceptent ces différences et que celles-ci passent inaperçues. Néanmoins, la directrice a précisé que les élèves qui ont des difficultés sont conscients qu'ils ont des besoins particuliers (élèves TED intégrés, déficience auditive, etc.) mais ils n'aiment pas être étiquetés.

«Parfois l'élève lui-même ne voudra pas être identifié comme étant un élève qui a des besoins particuliers... surtout quand il est suivi en orthopédagogie en dénombrement flottant, c'est-à-dire quand l'orthopédagogue vient chercher l'élève, soit en individuel soit pour travailler à l'extérieur de la classe ou en petit sous-groupe.» (Mme Linton, entrevue 1)

«On a quelques élèves qui ont des difficultés de langage, mais ça ne ressort pas étant dans un milieu multiethnique, il y a tellement d'accents différents qu'au bout du compte... c'est pas...(...). Les élèves entre eux là, on est plus dans... eh, des moqueries, des conflits générés par... bon ben tu es gros... les trucs habituels d'enfants, on va avoir oui à l'occasion des choses un peu plus corsées, mais c'est pas plus ou moins qu'ailleurs.» (Mme Linton, entrevue 1)

Dans le plan de réussite de l'école des Bouleaux, les enseignants et les élèves considèrent le climat de l'école des Bouleaux comme étant inquiétant. Bien qu'il ne s'agisse pas de connaissances rapportées par la direction d'école, nous considérons que cette réflexion de l'équipe-école est importante.

«Section analyse de situation : volet habitudes de vie (sentiment de sécurité)
Plusieurs enseignants considèrent que le quartier n'est pas très sécuritaire. Pour les élèves, les corridors et les toilettes de l'école sont les lieux qui font le plus peur.» (Mme Linton, entrevue 2)

3-B : Volonté de connaître les attitudes, connaissances et comportements liés à la justice sociale du personnel et des élèves

Mme Linton nous a fait part d'une volonté de connaître ou de faire connaître les attitudes, les connaissances et les comportements liés à la justice sociale de son personnel et des élèves. En effet, elle a rapporté avoir la volonté de conscientiser davantage les élèves à la justice sociale et aux implications pratiques pour les élèves. De plus, Mme Linton réfléchirait de plus en plus à la justice sociale dans sa pratique et à la façon dont elle véhicule ces valeurs dans son école. Elle a toutefois rapporté ne pas encore connaître la portée de ces actions et valeurs qu'elle véhicule.

«Bon un impératif par rapport au plan de lutte pour contrer l'intimidation et la violence, c'est quelque chose qu'il va falloir, je pense, qu'on remette, c'est contribuer à véhiculer auprès des élèves la justice sociale, pis développer cette conscience-là chez les élèves, ça pourrait être une belle façon, parce que c'est souvent pour les enfants, ça va être dans la pratique, dans l'action, qu'on va pouvoir aller élaborer ce genre de concept-là.» (Mme Linton, entrevue 2)

«Depuis ce projet de recherche, je réfléchis davantage à des valeurs que moi je véhicule, que je ne rattachais pas nécessairement ou consciemment à la justice sociale, mais je sais que je les véhicule, est-ce qu'elles sont assez bien véhiculées... faudrait poser la question aux enseignants aussi... je ne sais pas trop...» (Mme Linton, entrevue 2)

3-C : Actions rapportées pour connaître ou faire connaître les attitudes, connaissances et comportements liés à la justice sociale du personnel et des élèves

Mme Linton a rapporté une seule action ayant pour but de connaître et faire connaître les attitudes, les connaissances et les comportements liés à la justice sociale du personnel. Grâce à une formation sur le jeu en mathématiques, qui était davantage un prétexte pour discuter des enjeux de l'enseignement en milieu défavorisé, les enseignants ont pris conscience qu'ils évaluaient faiblement les capacités de leurs élèves et qu'ils ne leur enseignaient pas toujours de la bonne manière.

«C'est un constat qui a été fait beaucoup l'an dernier, grâce à un projet pilote de formation de trois journées en mathématiques, sur le jeu mathématique et en fait en fin de compte cette formation-là, c'était aussi un prétexte pour réfléchir sur l'enseignement en milieu défavorisé et les enseignants en sont venus, une des conclusions qui a été très, très intéressante, moi j'étais très heureuse de la conclusion c'était justement, qu'ils s'imaginent que les élèves sont beaucoup plus faibles qu'ils ne le sont en réalité parce qu'ils n'enseignent pas nécessairement toujours les bonnes choses.» (Mme Linton, entrevue 1)

En résumé, Mme Linton a fait mention de plusieurs connaissances à l'égard des attitudes, des connaissances et des comportements de son personnel et des élèves liés à la justice sociale. Elle nous a ainsi rapporté qu'une partie des enseignants ont de faibles attentes académiques envers les élèves (surtout les élèves allophones) et qu'ils se déresponsabilisent lorsque leurs élèves ne réussissent pas (attribution causale externe). Cependant, l'ensemble de ses enseignants seraient très conscientisés en ce qui a trait au développement des habiletés sociales et du savoir-être de tous les élèves. Elle nous a également rapporté que certains enseignants avaient peu de considération éthique et que d'autres s'éloignaient parfois du programme de formation de l'école québécoise, ce qui contribuait à confirmer leurs attentes envers les élèves allophones. Sur une note plus positive, elle nous a décrit les pratiques pédagogiques de certains enseignants qu'elle considère bénéfiques pour l'apprentissage et la réussite de tous les élèves (i.e., apprentissage par projet, décloisonnement, travail en partenariat avec les parents). Quant aux élèves, Mme Linton a constaté que les conflits, stéréotypes ou propos discriminatoires des élèves immigrants perdurent souvent dans le pays d'accueil et qu'en raison de ces stéréotypes et conflits ethniques, certains élèves sont parfois mis à l'écart ou victimes de commentaires discriminatoires. Mme Linton nous a également manifesté sa volonté de conscientiser davantage

les élèves à la justice sociale lorsqu'elle aura elle-même mieux compris la portée de cette vision et ses implications pratiques dans la direction d'une école. Enfin, Mme Linton a rapporté avoir mis en place une formation sur le jeu en mathématiques qui a permis à son équipe-école de prendre conscience qu'ils évaluaient faiblement les capacités de leurs élèves et que certains aspects de leur enseignement méritaient d'être revus pour être plus juste et équitable.

École des Chênes

Pour M. D'Indy, nous avons aussi relevé plusieurs connaissances qu'il détient concernant des attitudes, connaissances et comportements liés à la justice sociale de son personnel, mais aucune à propos des élèves. M. D'Indy n'a pas non plus exprimé la volonté de connaître davantage ou de faire connaître les attitudes, les connaissances et les comportements liés à la justice sociale de son personnel ou des élèves. De plus, tout comme pour Mme Montpetit et Mme Linton, il a rapporté peu de situations où il a posé des actions dans le but de connaître ou faire connaître les attitudes, les connaissances et les comportements liés à la justice sociale de son personnel et des élèves. Durant la période d'observation, nous n'avons pas non plus observé d'action de la part de M. D'Indy liée à la dimension 3.

3-A : Connaissance des attitudes, connaissances et comportements liés à la justice sociale du personnel et des élèves

M. D'Indy nous a rapporté que ses enseignants sont de moins en moins portés à juger hâtivement les parents d'élèves et qu'ils posent plus de questions avant de porter un jugement négatif, étant de plus en plus conscients de la réalité des familles en milieu défavorisé et multiethnique. Ceci étant, les enseignants seraient davantage sensibles à la réalité des élèves et des familles de milieux défavorisés.

«Je pense qu'il y a différents projets, qu'il y a plein d'initiatives aussi où les enseignants sont de plus en plus sensibles aux réalités ethniques.»
(M. D'Indy, entrevue 2)

«Donc, j'ai des enseignants qui maintenant portent moins de jugements sur certains cas d'élèves, posent plus de questions avant de dire : « ah, mais bon cet enfant-là il est comme ça. Il est comme-ci, ou bien il n'est pas stimulé » ben attend minute-là, maintenant les enseignants sont plus sensibles à la réalité familiale.» (M. D'Indy, entrevue 2)

«Le personnel de l'école a connu des changements importants au cours des dernières années. L'équipe en place est engagée et proactive. Elle est également plus sensible à la réalité des enfants et de leur famille.»
(M. D'Indy, document interne, convention de gestion et de réussite éducative)

Ces extraits sont intéressants, car ils révèlent que non seulement M. D'Indy connaît les connaissances et les attitudes de son personnel à l'égard de la justice sociale, mais qu'il sait aussi ce qui change dans leurs attitudes.

M. D'Indy a également rapporté que ses enseignants ont des attentes élevées envers les élèves. Il a d'ailleurs mentionné une amélioration quant au processus d'évaluation des élèves.

«Je pense que là, les enseignants ont des attentes réelles et élevées, parce qu'ils savent et qu'ils ont pris conscience qu'il y a des éléments qu'ils évaluaient qui n'étaient pas évalués à certains moments, dans le cycle auquel ils étaient.» (M. D'Indy, entrevue 2)

Enfin, M. D'Indy a affirmé à plusieurs reprises en entrevue que son personnel entretient encore des préjugés sur les élèves allophones, sur les parents et élèves issus de milieux défavorisés.

«Les gens disent parfois : «ah ben, il arrive d'un autre pays... c'est normal qu'il ne soit pas bon en français» (...) pis il y en a encore, des conceptions, pis des perceptions où on se dit : «mais là, ils ne maîtrisent pas le français, c'est à cause de sa langue d'origine, donc je ne pourrai pas lui apprendre» (...) une minute là... il y en a des préjugés qui sont latents, oui.» (M. D'Indy, entrevue 1)

«Pis les enseignants habitent pas le quartier, mais ce n'est pas propre à l'école ici, dans toutes les écoles, peu d'enseignants habitent dans le quartier. J'ai une ou deux dames qui habitent à côté de l'école, alors que les autres vivent dans un autre univers et quand ils arrivent ici, ben c'est leur deuxième maison. Alors oui, il y en a des fois, des perceptions, pis des éléments de jugement (...). Lesquels, ben c'est autour de la langue, autour, même encore autour de la défavorisation, (...) pis ça on a tendance à l'exclure et à ne pas y penser. Et ça peut teinter des actions qui sont faites...» (M. D'Indy, entrevue 1)

«Oui, j'en entends, entre enseignants ou dans des discussions de corridors, on peut dire : «Ah il est fin, il est beau, mais... en même temps... tsé, sa famille, c'est pauvre là... ça ira pas loin dans la vie...», mais quand tu pars de ce préjugé-là... ben tu viens déjà teinter ton regard sur l'élève, pis les actions que tu vas porter...» (M. D'Indy, entrevue 1)

Cependant, le directeur observe depuis quelques années une différence positive au niveau des attitudes de son personnel envers les élèves et parents d'élève. Il a ainsi constaté que les enseignants ont des réflexions personnelles plus fréquentes en ce qui concerne leur rôle et leur posture dans l'école.

«De plus en plus il y a plein de nouveaux réflexes qui existent là, auprès des enseignants, depuis je te dirais, depuis les deux dernières années, parce qu'on essaie de se mettre dans une posture de comprendre, pis de se comprendre nous-mêmes, parce que si tu ne te comprends pas toi-même, tu ne peux pas comprendre les autres... tu es qui toi par rapport à ton rôle?» (M. D'Indy, entrevue 1)

3-C : Actions rapportées pour connaître ou faire connaître les attitudes, connaissances et comportements liés à la justice sociale du personnel et des élèves

En ce qui a trait aux comportements rapportés pour connaître ou faire connaître les attitudes, connaissances et comportements liés à la justice sociale du personnel et des élèves, M. D'Indy a mentionné qu'il se questionne et questionne beaucoup ses enseignants pour leur permettre de réfléchir sur leurs pratiques. En entrevue, M. d'Indy nous a offert un exemple concret d'une situation où il a amené une enseignante à se questionner sur une pratique d'évaluation qu'il considérait douteuse. Puis en faisant des reflets et en questionnant l'enseignante, il a tenté de lui faire prendre conscience que la façon dont elle est intervenue et par laquelle elle a évalué les apprentissages d'un élève n'était pas juste ni équitable.

«Je peux te donner un exemple très concret, j'ai une enseignante qui a pénalisé un élève dans son examen parce qu'il avait parlé, pis le parent se questionnait là-dessus, pis moi-même, je questionnais ça, (...). Effectivement... ça c'est un comportement, quand on parle de justice sociale (...). Moi je vais poser des questions, je vais faire du reflet, pis amener l'enseignante à regarder... est-ce que ça rend justice à l'enfant, pis est-ce que ça rend justice à ton enseignement ou à ce que tu veux que l'enfant apprenne, alors ce que je fais, je questionne, je questionne beaucoup, beaucoup, beaucoup.» (M. D'Indy, entrevue 1)

«À partir du moment où je rationalise, où j'explique, où j'objective ce que je fais, j'amène les gens à être capable de le faire, alors je me permets moi-même d'aller poser des questions, pour que la personne puisse se questionner elle-même sur l'action, l'intervention qu'elle a fait auprès de l'élève.» (M. D'Indy, entrevue 1)

Puis, pour sensibiliser ses enseignants aux attitudes et comportements qu'ils appliquent auprès des élèves, M. D'Indy a travaillé sur une vidéo qui traitait de l'effet des enseignants sur les élèves en milieux défavorisés. L'objectif de cet atelier était de faire prendre conscience aux enseignants du rôle important qu'ils jouent dans la réussite des élèves.

«Dès mon arrivée, une des premières choses que j'ai faite ça a été de travailler une animation autour d'une vidéo qui s'appelle « Faire la différence ». Donc, faire la différence... je pourrais te la laisser si tu veux la regarder... cette vidéo parle justement, démontre à quel point l'effet enseignant est important, particulièrement en milieu défavorisé. On peut tous faire la différence, faire la différence sur l'estime de soi, sur l'ouverture sur le monde, sur l'accès à la culture et j'en passe et cette vidéo-là a été, on n'a pas juste regardé la vidéo, on a fait toute une animation autour de cette vidéo-là pour dire, ben ça c'est notre milieu, on se situe où nous autres par rapport à ça?» (M. D'Indy, entrevue 2)

En somme, afin de connaître ou faire connaître les attitudes, les connaissances ou les comportements liés à la justice sociale de son personnel, M. D'Indy utilise beaucoup le questionnement et le reflet des pratiques pour favoriser la prise de conscience du rôle de l'enseignant et des actions inévitables envers les élèves. Il a aussi mentionné avoir organisé un atelier de formation pour ses enseignants (soit le visionnement d'une vidéo intitulée *Faire la différence*) qui poursuivait des objectifs similaires. M. D'Indy est également conscient que ses enseignants ont des préjugés envers les élèves allophones ainsi que les élèves et parents d'élèves issus de milieux défavorisés. Toutefois, il a observé une nette amélioration des attitudes, comportements et réflexions des enseignants depuis les deux dernières années. Par contre, aucune information ou volonté de connaître les attitudes, les connaissances ou les comportements liés à la justice sociale des élèves n'a été rapporté par M. D'Indy. Nous n'avons pas non plus observé d'action qui avait pour but de connaître ou faire connaître les attitudes, les connaissances ou les comportements liés à la justice sociale de son personnel ou des élèves.

4.2.3.2 Différences et similitudes entre les cas pour la dimension 3 (attitudes, connaissances et comportements liés à la justice sociale du personnel et des élèves)

Une première similitude entre les trois directions d'école interrogées est qu'elles rapportent davantage de connaissances des attitudes, des connaissances et des comportements liés à la justice sociale chez leur personnel que chez leurs élèves. Toutefois, ces connaissances

et constats sur les comportements des enseignants ne sont pas les mêmes d'une direction à l'autre. Contrairement à Mme Linton qui perçoit que ses enseignants ont de faibles attentes envers les élèves allophones et de milieux défavorisés, Mme Montpetit et M. D'Indy ont plutôt dressé un portrait positif de ces attentes chez leur personnel enseignant. Ensuite, Mme Linton et M. D'Indy sont conscients que leurs enseignants entretiennent des préjugés envers les élèves allophones et issus de milieux défavorisés, contrairement à Mme Montpetit. Toutefois, contrairement à M. D'Indy qui a observé une diminution des fausses croyances et stéréotypes sur ces élèves et parents d'élèves, Mme Linton n'a pas posé le même constat. Mme Montpetit et Mme Linton ont également mentionné certaines pratiques pédagogiques bénéfiques pour sensibiliser leur personnel et les élèves aux notions d'équité et de justice sociale. Elles ont aussi exprimé la volonté de conscientiser davantage leurs élèves et leur personnel. M. D'Indy, de son côté, n'a fait aucune mention à ce sujet.

De façon générale, peu ou pas de comportements (rapportés et observés) ont été relevés en lien avec la dimension 3 chez les trois directions. Les situations qu'elles ont rapportées qui leur auraient permis de connaître ou de faire connaître les attitudes, les connaissances et les comportements de leur personnel et des élèves sont les suivantes : l'élaboration du plan de lutte contre l'intimidation et la violence (Mme Montpetit), la mise en place d'une formation sur le jeu en mathématiques qui était un prétexte pour discuter de l'évaluation des élèves en milieu défavorisé (Mme Linton), le questionnement et le reflet des pratiques en rencontre individuelle (M. D'Indy) et l'organisation d'un atelier de formation pour les enseignants sur l'effet des enseignants sur la réussite des élèves en milieu défavorisé (visionnement de la vidéo *Faire la différence*) (M. D'Indy). Quant aux actions observées chez les directions d'école participantes, seulement une situation de racisme a été relevée, où la direction (Mme Montpetit) a dû intervenir pour tenter de connaître les attitudes et les comportements de l'une de ses employées.

4.2.4 Les stratégies pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement

La quatrième dimension analysée et proposée dans le modèle conceptuel d'Archambault et Garon (2011a) pour évaluer l'exercice d'un leadership transformatif chez les directions d'école regroupe les stratégies pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement. Tout comme pour les autres dimensions analysées ci-haut, nous présenterons successivement les connaissances des directions, leur volonté d'identifier et de mettre en œuvre ces stratégies

(attitudes, croyances et valeurs), les comportements rapportés par la direction et finalement les comportements observés chez la direction visant à augmenter la justice sociale et favoriser le changement dans leur école.

Durant la collecte de données, nous avons posé plusieurs questions aux directions d'école en lien avec la dimension 4. Une partie de ces questions étaient des questions ouvertes qui permirent aux directions d'école d'aborder différents éléments associés à plusieurs dimensions du modèle conceptuel dont leurs stratégies pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement (e.g., questions 1 et 2 de l'entrevue 1; questions de la section 2 (questions associées aux observations et à l'entrevue 1) et de la section 10 (cheminement personnel et intérêt pour la justice sociale) de l'entrevue 2; questions 5 et 7 du questionnaire). D'autres questions portaient plus spécifiquement sur les stratégies mises en place pour augmenter la justice sociale (e.g., questions 4 et 5 de l'entrevue 1; question de la section 1 (vision et mission de l'école)).

4.2.4.1 Description et occurrence de la dimension 4 (stratégies pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement)

C'est pour cette dimension que les trois directions d'école participantes nous ont fourni le plus de connaissances, d'attitudes, de croyances et de valeurs et qu'elles ont rapporté le plus de comportements correspondants à l'exercice d'un leadership transformatif. Cette abondance de résultats n'est cependant pas fortuite, puisque nous avons posé un peu plus de questions en lien avec cette dimension durant les deux entrevues individuelles. Nous avons choisi de poser plus de questions spécifiques sur la dimension 4 étant donné son importance dans l'exercice d'un leadership transformatif, mais aussi et surtout pour sa pertinence en regard de nos questions spécifiques de recherche.

Si l'on observe le Tableau XI, on constate que les trois directions d'école nous ont rapporté à plusieurs reprises des connaissances, leur volonté d'identifier et de mettre en place des stratégies ainsi que plusieurs actions qu'elles ont posées dans le but d'augmenter la justice sociale et de favoriser le changement. Toutefois, peu de comportements de ce type se sont manifestés durant les périodes d'observation des directions d'école.

Finalement, étant donné le nombre élevé de réponses fournies par les directions d'école et associées à cette dimension, de même que l'importance de cette dernière dans le cadre de cette recherche, nous avons réalisé une analyse thématique a posteriori. Cette analyse sera présentée à la fin de cette section et mettra en relief les différences et similitudes entre les stratégies des directions d'école pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement.

Tableau XI

Occurrence la dimension 4 : stratégies pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement

Catégories	Codes	Description	Cas 1: Mme Montpetit	Cas 2: Mme Linton	Cas 3: M. D'Indy
Connaissances	4-A	Connaissance des stratégies pour augmenter la justice sociale, pour favoriser le changement	39	43	52
Attitudes, croyances, valeurs	4-B	Volonté d'identifier et de mettre en place des stratégies pour augmenter la justice sociale, pour favoriser le changement	15	10	12
Comportements rapportés	4-C	Actions rapportées pour augmenter la justice sociale, pour favoriser le changement	1	16	42
Comportements observés	4-D	Actions observées pour augmenter la justice sociale, pour favoriser le changement	0	0	4

École des Érables

Mme Montpetit nous a révélé plusieurs connaissances et une volonté d'identifier et de mettre en place des stratégies pour augmenter la justice sociale et le changement dans son école. Par contre, une seule action visant à augmenter la justice sociale et favoriser le changement a été rapportée par Mme Montpetit. De plus, durant la collecte de données, aucun comportement poursuivant cet objectif n'a pu être observé.

4-A : Connaissance des stratégies pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement

Pour faciliter la présentation des connaissances de Mme Montpetit liées à cette dimension, nous avons choisi de les présenter en cinq sections, soit : 1) les stratégies qui touchent le développement professionnel; 2) les façons d'influencer son personnel pour favoriser la justice sociale et le changement; 3) les conditions facilitantes pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement; 4) l'approche et la vision de la direction; 5) les connaissances générales sur le rôle de l'école et le concept de justice sociale. Il est à noter que

cette catégorisation diffère d'une direction à l'autre en fonction des connaissances qu'elles nous ont transmises.

1) Stratégies qui touchent le développement professionnel

Selon Mme Montpetit, il est important qu'une direction d'école soit toujours engagée dans une démarche de développement professionnel. En effet, Mme Montpetit nous a révélé que le fait de suivre des formations et de s'inclure dans une démarche de développement professionnel, au même titre que les enseignants, est un moyen facilitant pour apporter des changements et proposer des projets à son équipe-école.

«Pour plus motiver mon personnel, pis leur dire : «ben écoutez, moi je suis sortie de cette formation-là de trois jours, j'ai travaillé avec des enseignantes du deuxième cycle, on a tripé, c'est vraiment bien, là dans notre plan de réussite, faut faire quelque chose avec.» Alors ça, je pense que ça a aidé, aussi quand je vais en formation (...). Aussi pour les motiver, pis les rentrer là-dedans, c'est de voir la direction qui s'implique, ça motive ses troupes. Alors, c'est au niveau du leadership pédagogique.» (Mme Montpetit, entrevue 1)

Pour Mme Montpetit, il est aussi important d'être présent dans l'école, d'exercer un bon leadership pédagogique et de bien accompagner les enseignants dans leur démarche de développement professionnel.

«Aussi, je suis très présente, parce que je considère qu'une direction doit être au courant, par exemple, de ce qu'il y a dans le continuum de lecture, pour pouvoir mieux accompagner mes enseignants, que je sache ce dont on parle. Si je ne sais pas c'est quoi, pour moi, je vais être mise de côté, ou je vais les laisser, je vais les regarder travailler et je ne comprendrai pas exactement ce qu'ils veulent dire.» (Mme Montpetit, entrevue 1)

2) Façons d'influencer son personnel pour favoriser la justice sociale et le changement

De plus, Mme Montpetit a mentionné qu'elle influence ses enseignants grâce à son discours dans les rencontres du personnel et dans les divers comités de l'école.

«Franchement, ce qu'on peut faire c'est influencer par la bande, peut-être des fois d'être plus directive, mais justement tu parlais des moments pour exercer un leadership de justice sociale, c'est souvent par le biais des comités ou des réunions du personnel qu'on peut le faire. (...) D'autres collègues à l'école qui vont penser comme moi, ben on peut influencer de cette façon-là aussi.» (Mme Montpetit, entrevue 1)

«Dès le mois de janvier, on a un comité plan de lutte pour contrer l'intimidation et la violence, mais là-dedans il y a plein de choses qui vont être traitées. Alors, c'est par le biais de ce comité-là qu'on va pouvoir discuter, de certaines façons de faire... donc là, à ce moment-là, on peut influencer, on peut en discuter.» (Mme Montpetit, entrevue 1)

Elle a également recours à certains de ses collègues pour influencer son personnel. Plus précisément, c'est en utilisant les membres du personnel qui ont une opinion similaire à la sienne comme levier que Mme Montpetit influence les perceptions de son équipe sur différents sujets (e.g., la réussite des élèves). Toutefois, ce travail serait long et ardu, car pour être capable d'influencer des valeurs et des croyances qui sont parfois très ancrées, cela prend du temps.

«On peut l'influencer, mais des fois j'ai d'autres collègues aussi, d'autres collègues à l'école qui vont penser comme moi, pis on peut influencer de cette façon-là.» (Mme Montpetit, entrevue 1)

«On ne peut pas tout changer les choses parce que ça va toucher des valeurs qui sont profondes. C'est à long terme qu'on peut le faire, tout simplement.» (Mme Montpetit, entrevue 1)

Également, Mme Montpetit nous a rapporté en entrevue qu'elle considérait important, surtout lorsqu'une nouvelle direction arrive dans un milieu, de respecter la culture organisationnelle déjà établie dans une école. Selon elle, il faut d'abord respecter les mœurs, la culture organisationnelle et le rythme de changement des personnes qui œuvrent dans l'école (tout en mettant des balises et des limites) afin que le personnel ait confiance en la direction. Ce faisant, il sera par la suite plus facile d'instaurer des changements et d'influencer le personnel.

«Moi je ne tasse pas tout le monde, au contraire, le milieu a déjà des choses d'implantées (sic), il faut respecter ça. Je pense qu'il faut respecter aussi le rythme de chacun, mais un moment donné, ça suffit.» (Mme Montpetit, entrevue 1)

«Le milieu a déjà des choses d'implantées (sic), il faut respecter ça, je pense qu'il faut respecter aussi le rythme de chacun, mais un moment donné, ça suffit. Pis je pense qu'au niveau pédagogique, (...) ça demande aux enseignants d'agir d'une autre façon... alors, c'est vraiment intéressant pour influencer.» (Mme Montpetit, entrevue 2)

C'est d'ailleurs en ayant cette ouverte (i.e., en respectant les mœurs du milieu et le rythme du personnel) que Mme Montpetit espère que son personnel lui fera davantage confiance

et qu'il viendra la consulter en cas de problème pour obtenir son point de vue et des pistes de solutions.

«Pis c'est en les respectant, pis la culture déjà existante aussi qu'on y arrive....
pis tant mieux s'ils le disent aux autres, moi, ce que je veux c'est que ça se
sache, pis quand ils vivent une situation problématique, ils viennent m'en
parler. Alors, c'est là... l'ouverture, pis c'est là qu'on peut influencer.»
(Mme Montpetit, entrevue 2)

Selon Mme Montpetit, cette proximité et ce lien de confiance, qui se développent avec le temps, lui permettent également de communiquer plus adéquatement avec les membres de son équipe-école (i.e., développement d'un langage commun, meilleure relation avec le personnel, amélioration du fonctionnement de l'école, partage d'une vision plus cohérente et commune) et d'intervenir plus adéquatement auprès des élèves (e.g., en résolution de conflits).

«Le fait d'être à la direction de cette école depuis quelques années (...) ils nous font beaucoup plus confiance (...). Pis aussi, il y a beaucoup de communication entre le personnel, on se communique beaucoup l'information, ce qui fait qu'un autre intervenant qui est au courant d'une situation, me la communique et vice versa. Ce qui fait qu'on parle tous à peu près le même langage, donc habituellement ça aide.» (Mme Montpetit, entrevue 2)

Cependant, ce langage commun, cette vision et cette mobilisation sont des aspects sur lesquels Mme Montpetit considère que son équipe doit encore travailler, et ce, dans un avenir rapproché.

«Mais pourquoi ça me prend du temps, c'est qu'on n'a pas cette mobilisation-là, je trouve. Oui, ils ont le conseil d'élèves, mais on n'utilise pas encore tous le même langage, on n'est pas rendus là. Il y a quelques années ici à l'école on a eu cette mobilisation-là, du personnel, où on parlait tous le même langage et on intervenait tous de la même façon et j'aimerais retrouver ça... on n'est pas encore rendus là... pis j'espère que l'année prochaine on va avoir cheminé de ce côté-là.» (Mme Montpetit, entrevue 2)

3) Conditions facilitantes pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement

Mme Montpetit a également évoqué plusieurs connaissances de conditions facilitantes pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement. Elle considère notamment qu'un

personnel restreint dont le roulement est faible (y compris à la direction) serait l'une des conditions facilitantes pour augmenter la justice sociale dans une école.

«Plus nous sommes au courant de ce qui se passe, plus on est en mesure d'intervenir. Aussi, le fait que ce soit une petite équipe, c'est plus facile.» (Mme Montpetit, entrevue 2)

«Ce n'est pas en restant une ou deux années que tu peux faire quelque chose en tant que direction...» (Mme Montpetit, entrevue 1)

«Aussi, garder les mêmes professeurs, les mêmes intervenants, la même direction, c'est facilitant.» (Montpetit, entrevue 2)

Par exemple, le fait d'avoir une petite école (i.e., une équipe-école plus réduite) lui offrirait la possibilité de mieux connaître les membres de son personnel et leur opinion respective.

«Une petite école, c'est plus facile, je trouve, c'est facilitant parce qu'on aime ça quand on fait des réunions ou des rencontres « être ensemble ». On n'aime pas être en sous équipes de travail, on aime ça entendre ce qu'on a à se dire, tout le monde, alors ça je trouve ça... intéressant.» (Mme Montpetit, entrevue 2)

La directrice a également mentionné que le fait d'être à la direction de l'école des Érables depuis un certain nombre d'années favorise le lien de confiance avec les parents et les élèves, ce qui lui permet parfois de mieux comprendre leur situation et de mieux intervenir sur certaines problématiques vécues par les élèves.

«Le fait d'être à la direction de cette école depuis quelques années, je pense que ce soit les enfants, ou les parents, ils nous font beaucoup plus confiance, alors quand ils ont quelque chose, ils viennent nous voir. Pis c'est magnifique parce que, justement, ça peut me permettre de comprendre pourquoi un enfant agit de cette façon-là ou pourquoi un parent agit de cette façon-là.» (Mme Montpetit, entrevue 2)

4) Approche et vision de la direction

Toujours dans l'optique d'augmenter la justice sociale et de favoriser le changement dans son établissement scolaire, Mme Montpetit considère que faire preuve d'ouverture, d'empathie, d'écoute, de respect, d'ouverture et de compréhension favorise la justice sociale dans son école.

«Être juste, ben c'est entre autres le fait que ma porte soit ouverte à tous... que ces personnes-là qui travaillent à l'école ne soient pas gênées de venir me voir ou de venir me parler.» (Mme Montpetit, entrevue 2)

«Ce qui est important, je pense, c'est... l'empathie... l'écoute... le respect... la justice... l'ouverture, la disponibilité et la compréhension... c'est à peu près ça.» (Mme Montpetit, entrevue 2)

Selon Mme Montpetit, faire preuve d'équité, c'est entre autres ne pas tenir compte des différences culturelles, sexuelles, politiques ou encore socioéconomiques afin d'accepter la personne comme elle est. Rappelons encore ici que cette attitude peut être identifiée comme soutenant le *statu quo*, c'est-à-dire que le fait d'ignorer les différences flagrantes (e.g. races, religions, orientation sexuelle, etc.) risque de nier la présence de problèmes et de perpétuer certaines croyances ou préjugés.

«Je crois que faire preuve d'équité, c'est ne pas tenir compte de la race ou de la religion, donc peu importe la personne qui arrive devant toi, c'est une personne, c'est tout, c'est un être humain, en faisant fi de tout ce qui est autour.» (Mme Montpetit, entrevue 1)

Le fait d'avoir une vision collaborative de l'école permettrait également de favoriser la réussite de tous les élèves. Nous avons d'ailleurs observé sur le site Web de l'école plusieurs passages qui témoignent d'une vision collaborative et participative des intervenants du quartier et de l'école pour aider les élèves à réussir et être le plus juste socialement.

«Je pense que plus on unit nos forces, plus on va faire réussir les enfants.» (Mme Montpetit, entrevue 2)

«Pour réussir à l'école comme pour s'acclimater à la société d'accueil, l'apprentissage du français joue un rôle clé. Nous assurons un encadrement à la fois agréable et rigoureux pour faciliter l'acquisition des compétences linguistiques nécessaires à la réussite. Et ce n'est pas un hasard si notre projet éducatif met l'accent sur la lecture. De nombreux partenaires nous aident à réaliser notre mission. Cette collaboration et notre enracinement dans la communauté sont fort importants pour l'école.» (Mme Montpetit, Mot de la directrice sur le site Web de l'école des Érables)

Toujours selon Mme Montpetit, la panoplie d'activités et de services offerts à l'école assurerait une certaine justice sociale aux élèves, car ils ont la chance de vivre de nouvelles expériences et de s'améliorer via ces services et activités extrascolaires. Elle rapporte également que le programme *Cap sur la prévention*, le continuum en lecture, le plan de lutte contre

l'intimidation et la violence, l'implication des parents et le développement professionnel de la direction au MELS sont tous des programmes ou des éléments pertinents pour améliorer la justice sociale à l'école des Érables.

«Question 2 : Votre école favorise-t-elle la justice sociale, et si oui, quels sont les moyens que vous utilisez pour le faire?»

Je pense que oui, parce qu'il y a plein de choses qui se vivent à l'école, il y a beaucoup d'activités. Ça bouge beaucoup, j'ai nommé tantôt le club des petits déjeuners, la relance, l'aide aux devoirs, les études dirigées... tout le parascolaire : karaté, soccer, les sorties éducatives et culturelles qu'on fait. Dans l'école, au service de garde aussi, toutes les activités qui se vivent favorisent ça.... la justice sociale... plus spécifiquement... ben oui, par ce qu'ils vivent comme activités, ils vivent des choses intérieurement, donc ils ont la chance de le démontrer ou si on fait face à une difficulté, on est là pour les accompagner. Alors dans ce contexte-là oui...» (Mme Montpetit, entrevue 2)

Selon ses réponses au questionnaire, Mme Montpetit considère que les programmes suivants sont aidant pour améliorer la justice sociale dans son école : «Cap sur la prévention, le continuum en lecture, plan de lutte contre l'intimidation et la violence, la collaboration des organismes communautaires de son quartier, l'implication des parents, le développement professionnel de la direction au MELS.» (Mme Montpetit, questionnaire)

Le discours de la directrice en entrevue et sur le site Web de l'école est cohérent avec ses réponses au questionnaire. Par exemple, Mme Montpetit nous a précisé en entrevue qu'inclure davantage les parents d'élèves dans les différents comités-école permet d'avoir une vision différente et parfois plus précise des besoins des élèves, ce qui augmente la justice sociale et favorise le changement dans son école.

«Pour le comité plan de lutte, on a un parent. (...) parce qu'elle est capable de nous parler comment ça se vit, qu'est-ce qu'elle entend, comment les enfants vivent, alors c'est toujours intéressant d'avoir des parents, même sur le conseil d'établissement-là, je trouve ça super important d'entendre autre chose, pis ils sont capables de bien nous diriger là-dedans, parce qu'ils comprennent bien le milieu.» (Mme Montpetit, entrevue 2).

5) Connaissances générales sur le rôle de l'école et le concept de justice sociale

Tout au long de nos interactions, Mme Montpetit nous a aussi rapporté des connaissances générales quant à son rôle et à la façon d'intégrer la justice sociale et de favoriser le changement dans une école.

Mme Montpetit nous a notamment mentionné qu'il est difficile de changer les croyances et les valeurs des élèves et de son personnel. Selon elle, il faut beaucoup de temps et d'efforts pour arriver à changer ces croyances ou valeurs et ainsi augmenter la justice sociale.

«Par contre, je ne peux pas faire changer les choses du jour au lendemain. C'est lentement, mais sûrement.» (Mme Montpetit, entrevue 2)

Pour qu'un changement survienne, une direction d'école doit être, selon la directrice, consciente de ses actions et capable de réfléchir sur la façon d'intégrer la justice sociale dans ses actions, dans la démarche de développement professionnel de son équipe-école et dans les activités d'apprentissage des élèves.

«Je pense que plus tu chemines dans tes réflexions, plus tu changes tes façons de faire... je pense que cet accompagnement-là est essentiel, pour faire, pour me faire progresser (en parlant de l'équipe de développement professionnel sur la justice sociale, UÉMPT).» (Mme Montpetit, entrevue 2)

Mme Montpetit considère d'ailleurs que l'un des rôles de l'école est de veiller à ce que les élèves deviennent de bons citoyens. Il est donc important d'intégrer cette thématique dans leur apprentissage.

«Dans le fond c'est notre rôle. Alors, comment rendre les élèves de meilleurs citoyens... pour que dans leur vie, ça se passe bien. Pour que quand ils sortent du monde scolaire, qu'ils aient un emploi, qu'ils soient bien... ce n'est pas juste d'avoir un emploi, c'est qu'ils soient heureux dans leur travail.» (Mme Montpetit, entrevue 2)

Cependant, la directrice a affirmé qu'il est difficile d'intégrer cette thématique dans le cadre d'un cours. Elle décrit plutôt l'acquisition de connaissances sur le concept de justice sociale comme étant une compétence transversale, qui transparaît constamment dans les actions et dans l'attitude des gens. C'est d'ailleurs pourquoi elle estime qu'il est plus difficile d'intervenir et d'intégrer ces compétences que d'enseigner des notions de français ou de mathématiques.

«La justice sociale... je pense que ce n'est souvent pas une préoccupation, on en fait fi, on s'en occupe moins, ça fait pas partie de nos moindres gestes, ou comment on est comme personne (...) à quel point on en tient compte... ça, je ne suis pas certaine, parce que souvent dans l'apprentissage du français, des mathématiques, des sciences, faut que tu puisses être capable de le rentrer, dans tout ça... je pense que ce n'est pas un cours de ça qui faut avoir, mais

c'est dans... tous les jours, pis faut habiliter les enfants à ça...»
(Mme Montpetit, entrevue 2)

Finalement, Mme Montpetit nous a aussi rapporté qu'une bonne compréhension du contexte des élèves de milieux défavorisés et multiethniques permet de mieux répondre aux besoins de ces élèves et ainsi augmente la justice sociale dans une école.

«La justice sociale pour ma part, ce n'est pas seulement lié à la multiethnicité, mais aussi au contexte des élèves de milieux défavorisés, c'est de prendre en considération leur vécu, où ils vivent, comme ça, ça nous aide à mieux intervenir, à mieux comprendre.» (Mme Montpetit, entrevue 2)

4-B : Volonté d'identifier et de mettre en place des stratégies pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement

Durant la collecte de données, Mme Montpetit nous a évoqué à quelques reprises sa volonté d'évaluer ses actions et d'agir plus concrètement de façon juste et équitable envers son personnel et les élèves. Cependant, elle nous a également révélé qu'elle éprouve de la difficulté à identifier les pratiques inéquitables dans son école.

«Elle me parle des activités qu'ils ont faites dans le cadre de leurs formations, puis elle me rapporte qu'elle trouve très difficile d'identifier les pratiques inéquitables dans son école. Elle dit qu'elle devra réfléchir davantage là-dessus.» (Mme Montpetit, observation)

De plus, la directrice aimerait savoir si ses actions favorisent la justice sociale dans son école, car bien qu'elle soit accompagnée par le programme UÉMPT (ce qui lui permet de réfléchir davantage à cette thématique), elle trouve très difficile, dans l'action, d'évaluer si ses comportements et son attitude favorisent véritablement la justice sociale dans son école.

«Dans mes façons de faire, ça serait bien qu'on me le dise, parce qu'on ne nous dit pas ce qui est bien ou pas, tu comprends... j'en ai aucune espèce d'idée. On réfléchit, on est accompagnés, mais est-ce que ce que je fais, c'est bien ou ce n'est pas bien? Je ne sais pas.» (Mme Montpetit, entrevue 2)

«Alors, je crois, je sais qu'il y a certaines choses que je fais, qui n'est (sic) pas toujours bien, je vais essayer de changer mes façons de faire, pis si tu me demandais... donne-moi un exemple de qu'est-ce que tu ne fais pas bien... j'aurais encore de la difficulté, à te le dire.» (Mme Montpetit, entrevue 2)

«Je me questionne... est-ce que c'est correct ou pas correct? Est-ce dans ce que je fais je tiens compte de la justice sociale? Est-ce que je suis équitable dans mes interventions?» (Mme Montpetit, entrevue 2)

Mme Montpetit a également reconnu que la justice sociale n'est pas une préoccupation dans son école. Elle aimerait toutefois que son équipe s'y penche dès l'an prochain pour l'intégrer dans leur pratique.

«C'est une bonne question... je trouve qu'on n'en fait pas assez. C'est une préoccupation. Je pense qu'on va plus en faire l'année prochaine, c'est notre intention. Mais cette année, pour moi, c'était encore un grand manque. Ce n'est pas une de nos préoccupations nécessairement la justice sociale.» (Mme Montpetit, entrevue 2)

Bref, dans son discours, Mme Montpetit a démontré un intérêt et une volonté d'être juste et équitable dans sa façon d'agir auprès des élèves et de son équipe-école. Elle ne sait toutefois pas comment procéder, comment évaluer ses actions ni même quelles seraient les actions les plus appropriées pour favoriser cette justice sociale.

«De toute façon, changer une personne dans ce qu'elle est, c'est long, que je sois sensibilisée à ça, c'est bien, pis j'espère, je pense toujours continuer... j'espère aller plus loin là-dedans parce que pour moi... parle-moi de justice sociale, parle-moi d'équité... je ne sais pas, je ne suis pas capable de te mettre... oui, on va parler de racisme, on va dire c'est une personne handicapée, les ci, les ça... est-ce que je favorise la justice sociale... je ne sais pas... j'espère de tout mon cœur... pis quand on nomme des choses, dans le développement professionnel, je suis capable, de le mettre, de me l'approprier ou pas, mais c'est encore très nouveau, c'est très nouveau.» (Mme Montpetit, entrevue 2)

«Je ne me suis pas encore approprié ça. Alors, faudrait presque que je fasse une étude là-dessus, je pense...» (Mme Montpetit, entrevue 2)

4-C : Comportements rapportés pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement

Mme Montpetit a rapporté une seule action qu'elle considère favorable pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement à l'école des Érables. Ce comportement consiste à agir de la même façon avec l'ensemble des élèves et des parents.

«Peu importe quel élève c'est, j'agis toujours de la même façon. Avec les enfants, il n'y a pas de différence et même au niveau des parents, peu importe

d'où ils viennent, peu importe ce qu'ils vivent, je vais aussi être pareille, je crois là.» (Mme Montpetit, entrevue 2)

En somme, nous n'avons observé aucune action de la directrice pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement, et nous n'avons noté qu'une seule action rapportée par Mme Montpetit (i.e., Mme Montpetit rapporte qu'elle agit de façon indifférenciée avec les élèves et les parents d'élèves afin d'être le plus juste et équitable possible) qui poursuit cet objectif. Toutefois, Mme Montpetit a rapporté plusieurs connaissances et une volonté de connaître plus de stratégies pour favoriser la justice sociale dans son école.

Synthèse

En résumé, Mme Montpetit nous a affirmé qu'elle connaît divers moyens destinés à augmenter la justice sociale ou le changement dans son école. Elle a ainsi nommé plusieurs conditions facilitantes telles qu'avoir une petite équipe-école, connaître un faible roulement du personnel, respecter la culture organisationnelle et les mœurs déjà établies dans l'école afin de créer des liens avec le personnel et mieux les influencer par la suite. Mme Montpetit nous a également rapporté qu'il était important pour elle d'être présente dans l'école, de respecter le rythme de changement du personnel et d'adopter une attitude et des comportements d'ouverture et de collaboration (e.g., compréhension, respect, ouverture, écoute, honnêteté, adopter une vision collaborative et communautaire, etc.). Ensuite, Mme Montpetit a aussi insisté sur l'importance pour une direction d'être elle-même en démarche de développement professionnel pour mieux comprendre et venir en aide à son équipe-école. Concernant la possibilité d'influencer les opinions et croyances de son personnel, la directrice a rapporté qu'elle peut y parvenir, à long terme, via son discours dans les différents comités-école et les rencontres du personnel. Finalement, le fait de favoriser la mise en place de projets communautaires et de différentes activités parascolaires sont également des actions qu'elle a identifiées comme étant positives pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement.

Cependant, malgré cet ensemble de moyens qu'elle nous a révélés, Mme Montpetit ne sait pas encore comment les mettre en pratique concrètement, ni comment évaluer ses actions pour favoriser la justice sociale dans son école (section dimension 4-B).

École des Bouleaux

Tout comme Mme Montpetit, Mme Linton a démontré qu'elle possède une vaste connaissance des stratégies pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement. Quelques actions ou attitudes favorables à l'augmentation de la justice sociale à l'école des Bouleaux ont été directement rapportées par Mme Linton en entrevue. Toutefois, aucune action ayant pour objectif d'augmenter la justice sociale et de favoriser le changement n'a pu être observée (dimension 4-D) durant la période de collecte de données.

4-A : Connaissances des stratégies pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement

Nous avons réparti les connaissances rapportées par Mme Linton en trois catégories afin de faciliter la présentation des résultats. Ces catégories sont les suivantes : 1) connaissance des besoins de tous les élèves et réponse adéquates à ces besoins; 2) mobilisation, points de vue et le leadership partagés; et 3) stratégies organisationnelles, approches et conditions facilitantes pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement.

1) Connaissance des besoins de tous les élèves et réponse adéquate à ces besoins

Dans son discours, Mme Linton a insisté sur l'importance de favoriser la réussite de tous les élèves. Elle estime d'ailleurs que pour atteindre cet idéal, son personnel et elle-même doivent entretenir la conviction profonde que tous les élèves peuvent réussir et s'assurer que tous les moyens et ressources disponibles sont mis en place pour favoriser l'apprentissage et la réussite éducative.

«Pour moi ça veut dire m'assurer que tous les élèves qui viennent à l'école des Bouleaux ont tous les mêmes chances de réussite.» (Mme Linton, entrevue 1)

«En fait, c'est de recevoir chaque élève en partant de la prémisse qu'ils peuvent tous réussir.» (Mme Linton, entrevue 2)

«En fait, pour moi, le défi chaque jour c'est de m'assurer que chaque élève va recevoir ce dont il a besoin pour être le plus disposé aux apprentissages (...). Pour un élève, ça peut être juste un sourire, un bonjour, mais pour d'autres élèves des fois ça va être un peu plus.» (Mme Linton, entrevue 1)

Pour Mme Linton, les moyens à déployer comprennent entre autres la connaissance du milieu, des élèves et de la marge de manœuvre dont une direction d'école dispose pour favoriser

la justice sociale et le changement (puisque selon elle, les structures organisationnelles de la commission scolaire ne les favorisent pas toujours).

«Je pense que si on veut plus travailler dans une approche de justice sociale, il faut user de stratégies je pense, parce que d'une part, on doit répondre à certaines balises qui sont fixées par l'institution, pis de par notre rôle, on doit déléguer du pouvoir, on n'est pas ici nécessairement pour contredire l'institution, mais pour appliquer... donner une couleur institutionnelle. C'est ça, je pense qu'avec l'expérience, les connaissances de notre milieu, la connaissance de nos élèves, pis de tout le reste, ben on peut y arriver... mais ça... la structure en tant que telle, en tout cas de mon point de vue, elle n'est pas là pour favoriser la justice sociale... de cette façon de voir les choses du moins.» (Mme Linton, entrevue 2)

La directrice a notamment rapporté qu'en connaissant cette marge de manœuvre ainsi que les besoins du milieu, il est possible de mettre en place des projets novateurs pour répondre aux besoins des élèves.

«Parfois, il s'agit d'avoir... d'organiser les choses de façon différente, d'être novateur, d'être inventif... parfois j'aimerais ça avoir la possibilité d'avoir plus de latitude pour répondre à certains besoins, parce qu'on est somme toute assez limités...» (Mme Linton, entrevue 1)

De plus, Mme Linton considère qu'il faut faire très attention de ne pas juger trop hâtivement sans connaître l'ensemble des faits pour véritablement agir de façon juste et équitable.

«On aurait intérêt parfois je pense à avoir un petit peu plus de retenue... parce qu'il y a tellement d'aspects culturels avec lesquels on n'est pas familiers, il y a des choses qu'on apprend, quand on apprend à connaître les différentes cultures, parfois on n'a pas idée de comment c'est à des années-lumière de nous, et ça ne veut pas dire que ce n'est pas bon là, c'est juste qu'on ne peut pas, parfois, comparer des pommes et des poires.» (Mme Linton, entrevue 1)

«Pour une direction d'école, dans un milieu comme ici, je pense qu'il faut prendre le temps de chercher à comprendre... c'est pas d'excuser, mais de chercher à comprendre, pis le défi, c'est de trouver le juste milieu, parce que l'élève, on ne peut pas le dénaturer, on ne peut pas lui enlever... il vient avec son bagage, pis il vient avec sa fameuse valise pis tout ça, pis nous on arrive avec la nôtre... alors, c'est de trouver le juste milieu... c'est vraiment un défi... un défi de taille, mais je pense que ça permettrait d'éliminer, beaucoup, beaucoup, beaucoup de préjugés.» (Mme Linton, entrevue 1)

«Malheureusement, on a très peu de temps, pis je pense qu'on ne prend pas assez de temps non plus pour aller démystifier tous les aspects culturels.»
(Mme Linton, entrevue 2)

2) *Mobilisation, points de vue et leadership partagés*

De même, Mme Linton a mentionné à plusieurs reprises qu'il est important de prendre en compte les points de vue de l'ensemble des acteurs du milieu ou d'une situation problématique donnée pour prendre des décisions justes et éclairées.

«Moi, comme je leur dis toujours (*en parlant des enseignants*), ma classe c'est l'école, donc j'ai une autre vision, j'ai besoin d'avoir toutes les visions individuelles de chacun, mais pas juste des enseignants, j'ai besoin aussi d'avoir la vision des gens au service de garde, parce que les enfants ont aussi des besoins à l'heure du dîner. Quand je rencontre les gens en équipe, je considère que c'est des moments privilégiés là où je peux prendre ces visions... alors, rencontre du personnel, rencontre de l'équipe au service de garde, (...) mais c'est difficile d'avoir tout le monde en même temps.»
(Mme Linton, entrevue 1)

«Je pense qu'il faut prendre le temps également de faire le tour. Je m'explique, c'est-à-dire de prendre le temps de prendre le pouls auprès de la famille, après ça auprès du titulaire, après ça auprès des autres membres du personnel. Je pense que c'est important, pour s'assurer justement de prendre la meilleure décision, pis d'offrir, de s'assurer, de bien répondre aux besoins de façon juste et équitable. Pour ça, je pense qu'il faut prendre le temps de faire une bonne collecte d'informations, puis d'écouter les différents points de vue.»
(Mme Linton, entrevue 2)

De plus, la directrice a souligné qu'il faut prendre le temps de bien analyser et comprendre une situation pour prendre une décision équitable pour l'ensemble des parties prenantes, ce qui n'est pas toujours facile dans le milieu de l'éducation, puisque tout se fait en réaction à des situations problématiques et qu'il faut agir rapidement.

«C'est vraiment, c'est réellement important, je pense, de tenir compte de tous les facteurs, pis après ça, ben la difficulté c'est de faire un ordre de priorité dans les facteurs, pis après ça de décider qu'est-ce qu'on met en priorité, pis comment on le fait. C'est important aussi de faire de la régulation à travers ça.» (Mme Linton, entrevue 2)

C'est pourquoi elle estime qu'il faudrait prendre plus de temps pour réévaluer les interventions et les ajuster, au besoin, afin de s'assurer que les actions qui ont été posées dans le vif de l'action ont véritablement été justes et équitables envers tout le monde. Pour agir en ce

sens, la directrice a affirmé qu'il faut mobiliser l'ensemble des acteurs du milieu scolaire et prendre le temps d'évaluer les situations jusqu'au bout.

«Mais, je pense qu'il faut faire le tour avant de prendre des décisions... parfois il y a des choses qu'on ne sait pas... des données qu'on ne connaît pas... je pense qu'il ne faut pas avoir peur non plus de rectifier le tir, d'essayer des choses, d'écouter les suggestions des autres, je pense que c'est aussi un travail d'équipe, c'est pas juste la directrice qui peut être comme ça... non c'est vraiment tout le monde, pis des fois il faut être plusieurs pour prendre une décision, c'est ça...» (Mme Linton, entrevue 2)

«Une chose que j'ai apprise depuis que je travaille dans une école c'est que quand il se passe quelque chose, qu'il y ait une injustice, un acte de violence, que bon, peu importe, qu'il y a une crise... c'est sûr que dans le vif de l'action il faut poser un geste, il faut faire une action concrète, mais je trouve qu'il y a un danger parfois à aller dans des conséquences pis arriver à des conclusions trop rapidement. Je trouve que c'est toujours très important, quand il y a quelque chose, c'est en premier de dire oui on va faire un arrêt d'agir, là on fait une pause, mais on doit se donner le temps de réfléchir à ce qu'il vient de se passer, puis on doit se donner le temps, entre adultes, d'échanger avant de dire voici ce qu'on va faire. Je trouve que c'est important, parce que des fois, au contraire quand on agit trop vite, qu'on saute trop vite aux conclusions, on peut créer une autre injustice qui va naître d'une injustice (...))» (Mme Linton, entrevue 1)

3) Stratégies organisationnelles, approches et conditions facilitantes pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement

De plus, Mme Linton nous a rapporté que pour augmenter la justice sociale dans une école, il faut avoir une attitude et adopter des comportements qui soutiennent des valeurs humanistes.

«Lorsque l'on parle de justice sociale, particulièrement, ça sous-tend des valeurs d'humanisme, ça sous-tend une philosophie humaniste et les actions se tissent à travers ça.» (Mme Linton, entrevue 1)

La directrice a également spécifié que les adultes de l'école doivent agir comme modèle, ce qui implique donner l'exemple aux élèves et agir de façon juste et équitable.

«On a aussi le devoir d'être exemplaire, entre guillemets, dans une école, on est des adultes de l'école.» (Mme Linton, entrevue 1)

Ensuite, Mme Linton a souligné que pour changer ou influencer des croyances, il est important de ne pas s'y prendre de façon intrusive, c'est-à-dire de ne pas confronter directement

les croyances des gens, mais de plutôt en parler ouvertement, avec tact et dans des conditions favorables et sécuritaires.

«Quand on discute de préjugés, il faut le faire d'une façon non intrusive. Je pense qu'il ne faut pas que les gens se sentent eux-mêmes jugés ou attaqués.» (Mme Linton, entrevue 2)

«Aussi, je pense que la meilleure tactique sera de l'encourager dans ses forces et non en la (en parlant d'une enseignante) confrontant dans ses pratiques.» (Mme Linton, entrevue 2)

L'importance de respecter le rythme du personnel, lors de l'application d'un changement, a également été relevée par Mme Linton. Par exemple, le fait d'accorder une période de temps aux enseignants pour discuter ensemble de cette thématique serait une stratégie gagnante pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement des croyances ou des préjugés dans une école.

«Il faut respecter la vitesse de chaque membre de l'équipe. Il y en a qui avancent, il y en a qui arrêtent, il y en a qui se questionnent, pis ceux qui n'avaient pas embarqués, embarquent par un effet domino, pis il faut à travers ça, que les élèves cheminent là-dedans aussi.» (Mme Linton, entrevue 2)

«Le fait d'offrir aux enseignants des moments pour échanger justement là-dessus, d'échanger leurs points de vue, d'échanger leurs pratiques aussi parce que c'est dans la pratique aussi que ça va se traduire. On peut en discuter théoriquement, mais après ça, quand vient le temps justement de tenir compte de toutes ces valeurs-là, pis de les mettre en place, c'est comment être dans l'action, être dans le savoir-être. Il y a le savoir oui, mais il y a le savoir-être dans tout ça, pis je pense qu'on est jamais assez outillés. À la base, comme individu, personne ne se situe à la même place par rapport à cette conception-là de justice sociale.» (Mme Linton, entrevue 2)

La directrice a également mentionné qu'il est important de travailler sur le climat de l'école afin de s'assurer que celle-ci soit un lieu accueillant et sécuritaire pour tout le monde et pour pouvoir combattre les injustices sociales.

«Faire en sorte aussi que l'école est (sic) un lieu accueillant, un lieu où on ne va pas juger les enfants, mais aussi juger les parents.» (Mme Linton, entrevue 2)

«Au niveau des valeurs à la base de la justice sociale, il faut ajouter : s'assurer que l'école est un lieu sécuritaire, favoriser le respect, favoriser l'information

afin de diminuer les fausses croyances et les préjugés envers les élèves et les familles.» (Mme Linton, questionnaire)

«Oui, parfois ça demande plus de temps, mais au bout du compte, je pense que c'est gagnant/gagnant, parce que de travailler, dans un climat où il n'y a pas de confiance et où les gens ne se sentent pas bien, qu'ils sentent qu'on ne prend pas en compte leurs idées, pis leurs opinions... ben ça crée un clivage, pis je pense que là, on ferait fausse route par rapport à ce qu'on veut offrir aux élèves.» (Mme Linton, entrevue 2)

Enfin, Mme Linton a précisé que la mise en place de stratégies pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement est une démarche de longue haleine, qui prend du temps et beaucoup d'énergie, mais qui en vaut la peine.

«Un type de stratégies à utiliser là-dedans c'est de faire de petits pas, c'est de lancer des messages, de rappeler certaines choses.» (Mme Linton, entrevue 2)

«C'est ça, c'est long faire ça... c'est long, c'est des petits pas...» (Mme Linton, entrevue 2)

«Je pense que pour arriver à défaire les préjugés, je pense qu'il faut les prendre un par un, pis ça non plus ce n'est pas facile, ça demande du temps, ça demande de l'énergie, parce que pour défaire des préjugés, il faut aussi faire des actions, qui vont permettre de justifier que le préjugé n'a pas lieu d'exister, je ne sais pas si je m'explique bien.» (Mme Linton, entrevue 2)

4-B : Volonté d'identifier et de mettre en place des stratégies pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement

Principalement dans le cadre des entrevues, Mme Linton nous a fait part à plusieurs reprises de sa volonté d'augmenter la justice sociale dans les différentes sphères de son école. En ce sens, elle nous a mentionné vouloir mettre sur pied un conseil d'élèves depuis un certain nombre d'années.

«Maintenant, ça fait peut-être deux ans qu'on en discute, on souhaiterait instaurer ce conseil d'élèves-là au sein de l'école, pis là ça fait partie de nos vœux pieux encore, mais au sein du comité Harmonie, c'est quelque chose qu'on souhaite mettre sur pied...» (Mme Linton, entrevue 2)

Elle a aussi formulé le souhait de travailler sur les croyances, mais surtout les perceptions et les préjugés qu'entretiennent les enseignants à l'endroit des élèves allophones et des parents d'élèves de milieux défavorisés et multiculturels.

«C'est toujours des choses délicates, parce que quand on discute de préjugés, il faut le faire d'une façon non intrusive... je pense qu'il ne faut pas que les gens se sentent eux-mêmes jugés ou attaqués. Donc, je pense que c'est plutôt un type de stratégies, je pense, à utiliser là-dedans, c'est de faire des petits pas, c'est de lancer des messages, de rappeler certaines choses. Je pense que tout le monde en est conscient, mais c'est ça dans le quotidien un moment donné des fois c'est peut-être une petite bulle qui est plus loin, pis faut la rattacher, la ramener-là. Mais il faudra qu'on travaille davantage là-dessus, surtout avec les enseignants...» (Mme Linton, entrevue 2)

«Donc c'est de remettre un petit peu les pendules à l'heure. C'est une fausse impression que les élèves allophones sont très faibles, pis c'est vraiment très ancré chez les enseignants. Alors ça c'est quelque chose sur laquelle il faudra beaucoup travailler, parce qu'on est dans la perception, et que ça touche aussi l'enseignement.» (Mme Linton, entrevue 1)

Mme Linton a rapporté également chercher soi-même à intégrer davantage dans sa pratique des stratégies pour prendre en considération la justice sociale au quotidien, ce qu'elle trouve, pour le moment, très difficile en raison du manque de temps et d'informations facilement disponibles sur le sujet.

«Je pense que ce n'est pas dans mes réflexes. Je suis consciente de cette donnée-là (*i.e., qu'il faudrait qu'elle ait en tête la justice sociale au quotidien*), mais c'est quelque chose qui n'était pas naturellement intégré dans ma pratique. Pis ce n'est pas quelques chose non plus qu'on va chercher du perfectionnement ou qu'on est en formation continue, il existe très peu de lieux, je trouve, ne serait-ce que d'endroits de discussion (...). Je pense qu'il y a beaucoup de littérature, mais de la trouver, de la chercher, c'est tout cet aspect-là que je trouve que... en tout cas des fois je me dis... si je pouvais avoir quelqu'un, ne serait-ce qui est là, juste pour là m'aider, pour me dire où je l'ai plus mis de l'avant.» (Mme Linton, entrevue 2)

«*En parlant du questionnaire sur la justice sociale que Mme Linton vient de compléter* : Non, je trouve que c'est stimulant, pis c'est intéressant, pis ça fait que... c'est sûr que moi à plein d'endroits j'ai coché... 10... j'aimerais ça arriver à ça dans mes actions futures... mais bon je me suis dit : «elle va penser que je vise la perfection!», mais bon 10 n'étant pas nécessairement la perfection, mais de tendre vers, c'est d'avoir l'idée de toujours aller vers le plus, de dire hey, on s'en va vers l'avant... pis on peut s'améliorer!» (Mme Linton, entrevue 2)

Enfin, Mme Linton a exprimé qu'elle aimerait avoir plus de latitude pour gérer son école et ainsi, selon les situations, favoriser davantage la justice sociale à l'école des Bouleaux (à noter : cet élément se retrouve également dans la dimension 5 : obstacles à la justice sociale et au changement).

«Parfois on se dit : «Ah, ben j'ai pensé à telle affaire, pour tel élève, là je pourrais faire cela...» pis là tu dis : «Ben là je pourrai pas, parce qu'il faut toujours tenir compte des cadres de références», on n'a pas le choix, on a les lois, bon les grands textes de loi, après ça on est à l'intérieur d'une grande commission scolaire alors il y a toutes les politiques et règlements, pis après ça l'école se dote elle-même de son code de vie, alors c'est sûr qu'on est toujours dans des cadres, mais parfois tu te dis... ah... pas pour aller à l'encontre d'une loi, mais des fois tu dis : «ah, il me semble que j'aimerais ça avoir un petit peu plus de latitude», pas pour aller à l'encontre d'une loi, ce n'est pas ça, mais dire : «tel élève, ah regarde, pour cette semaine tel élève on va s'arranger, on va faire ça comme ça pis ça va être correct...»»
(Mme Linton, entrevue 1)

4-C : Comportements rapportés pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement

Plusieurs actions ayant pour but d'augmenter la justice sociale et de favoriser le changement ont été rapportées et effectuées par Mme Linton. En effet, Mme Linton nous a mentionné qu'elle sensibilisait les membres de son personnel en faisant des rappels globaux ou en leur donnant des informations sur justice sociale lors de rencontres en grand groupe, mais aussi parfois de façon individuelle et plus personnalisée lorsque nécessaire.

«Il faut toujours que je fasse attention à comment je répons à ça aussi, quand je suis en grand groupe, je fais des rappels globaux... c'est jamais rien de personnalisé... quand, à l'occasion ça va m'arriver de peut-être faire quelque chose de plus individualisé, de plus personnalisé. Parfois je vais me permettre, de justement bon ben là, c'est correct, ça suffit là...» (Mme Linton, entrevue 1)

Nous avons également constaté plusieurs comportements rapportés par la direction pour augmenter la justice sociale dans son école et conscientiser ses enseignants. À cet égard, Mme Linton a mentionné des activités de formation qu'elle a conduites auprès des enseignants pour les sensibiliser à la justice sociale. Par exemple, elle a demandé à ses enseignants de lire un texte et de se questionner sur l'enseignement aux élèves allophones et sur la justice sociale.

«J'ai déjà fait l'expérience de faire lire un texte à des enseignants justement sur le taux de réussite des élèves allophones et c'était un texte très court de Mme McAndrew et c'était justement dans la réécriture du projet éducatif pis on voulait aller susciter une réflexion par rapport à la justice sociale.» (Mme Linton, entrevue 1)

«Les commentaires de la majorité des enseignants à la suite de la lecture du texte de Mme McAndrew c'était : «mon dieu, mais on n'aurait jamais pensé ça»; «on n'est pas sûrs », alors ce n'est vraiment pas quelque chose, ce n'est pas naturel de penser que dans un milieu défavorisé les élèves vont réussir.» (Mme Linton, entrevue 1)

Depuis les deux dernières années, l'école des Bouleaux a mis en place un comité (i.e., comité Harmonie) qui a pour tâche d'encadrer les activités et les incidents (dont les situations qui sont associées à toutes formes de violence ou d'injustices sociales) qui se produisent dans l'école. Les personnes qui siègent sur ce comité doivent réfléchir à la façon de gérer ces incidents de la façon la plus juste et équitable possible. Mme Linton nous a d'ailleurs rapporté que le comité Harmonie se penche de plus en plus sur la construction de protocoles ou encore la refonte de cadres de référence (i.e., code de vie et projet éducatif) afin de gérer et d'agir de la façon la plus cohérente possible.

«La mise sur pied d'un comité, depuis deux ans, qui se penche sur comment on encadre les élèves, aussi comment on peut encadrer et se pencher sur ce qu'on fait dans l'école quand il se passe un incident, où il peut y avoir une forme d'injustice, une forme où il y a eu un acte de violence... bon quelque chose qui est répréhensible... comment on fait pour le gérer (...) donc au sein d'un comité comme ça, ben on réfléchit beaucoup à comment ça déboule tout ça dans une école quand il arrive quelque chose...» (Mme Linton, entrevue 1)

«On a beaucoup travaillé là-dessus dans le milieu ici depuis deux ans, avec l'aide du comité, puis on fait des rappels constants. Aux nouvelles personnes qui arrivent dans l'école, ben on prend le temps de leur expliquer, on a un protocole, voici, on s'est dotés d'un protocole, pis s'il arrivait mettons ci, ça, ça... bon pis là on fait une liste de choses pour lesquelles on juge que ça serait important que l'on prenne un temps d'arrêt... etc.» (Mme Linton, entrevue 1)

Au niveau organisationnel, Mme Linton nous a expliqué en entrevue qu'il est possible pour elle d'augmenter la justice sociale et de favoriser le changement en travaillant sur la distribution des ressources (en fonction des besoins des élèves) et lorsque vient le temps d'organiser les groupes-classe.

«Quand je rencontre mon personnel en grand groupe, quand je dois par exemple, leur parler des ressources disponibles pour l'année en cours, de comment vont être distribuées les ressources... c'est toujours un joyeux casse-tête qui est toujours en mouvance selon les besoins des élèves, je vais toujours être en train de réajuster, mais je vais toujours vouloir m'assurer aussi que les enseignants, ils sont confortables avec ça.» (Mme Linton, entrevue 1)

«Maintenant, je pense qu'on peut l'exercer localement (*en parlant de leadership de justice sociale*), dans notre école, quand vient le temps justement de l'organisation scolaire, de former les groupes.» (Mme Linton, entrevue 2)

De plus, Mme Linton considère tenir un discours qui promeut l'égalité des chances de réussite des élèves. Elle perçoit d'ailleurs son rôle de directrice comme un catalyseur permettant d'amener son équipe-école à intervenir et prendre conscience des implications pratiques de la justice sociale.

«Moi j'essaie de mon côté d'amener, de relancer, des fois par des petites phrases auprès de mes enseignants, que ce soit en rencontre du personnel, ou en individuelle, ben de ramener, de dire, ben... oui ils peuvent tous réussir. Ils n'ont pas tous le même bagage, on a l'impression qu'ils n'ont pas tous les mêmes chances, qu'ils ne sont pas tous égaux quand ils arrivent, mais on devrait tous considérer qu'ils peuvent tous y arriver.» (Mme Linton, entrevue 1)

«*En parlant de la justice sociale* : Moi je suis là, ben dans le fond je suis une facilitatrice, je suis comme un catalyseur quand ils ont besoin de quelque chose. C'est pourquoi je les encourage, les encourage... dans tout ça.» (Mme Linton, entrevue 2)

Auprès des élèves, Mme Linton et son équipe-école essaient de mettre en place des défis et des tableaux d'honneur pour encourager les élèves à développer de bonnes habiletés sociales, à prendre de bonnes habitudes de vie ou de travail et à respecter le code de vie de l'école.

« Ça c'est quelque chose qu'on martèle, qu'on répète, mais on fait également des gestes là, ne serait-ce que de lancer des défis aux élèves, d'avoir des petits tableaux d'honneur, pis on va les chercher également en donnant des défis aux élèves... » (Mme Linton, entrevue 2)

«Créer une espèce de *flow* qui va amener les autres vers quelque chose de positif, puis les élèves se sentent encouragés, je pense, de cette façon-là, parce que l'idée c'est de leur faire vivre le plus de réussites. Pas juste au niveau académique, mais on parle des autres compétences aussi, ne serait-ce que

d'organiser son travail, les habilités sociales, la communication, etc., on travaille beaucoup là-dessus ici.» (Mme Linton, entrevue 2)

Concrètement, Mme Linton privilégie un leadership partagé pour prendre les décisions dans l'école, ce qu'elle a identifié comme étant une stratégie pour être juste et équitable dans son école.

«Partage du leadership : la plupart des décisions (pédagogiques, gestion de budgets particuliers, etc.) se prennent en équipe.» (Mme Linton, questionnaire)

Synthèse

En somme, Mme Linton a démontré qu'elle connaît plusieurs stratégies pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement dans son école. Elle a entre autres souligné qu'il est important de prendre le temps de connaître l'opinion et les points de vue de l'ensemble des acteurs dans une école afin de prendre des décisions justes et éclairées. Mme Linton a également insisté sur le fait qu'il faut avoir la conviction profonde que tous les élèves peuvent réussir, ce qui implique pour elle de bien connaître les besoins du milieu et des élèves et aussi la marge de manœuvre (e.g., pouvoir, structure organisationnelle, lois, etc.) dont les directions d'école disposent pour accomplir leur mission éducative. Pour Mme Linton, agir de façon juste et équitable sous-entend aussi adopter une approche humaniste, créer un climat accueillant et sécuritaire et laisser du temps et de l'espace à son personnel pour réfléchir et discuter sur la justice sociale. Finalement, Mme Linton considère qu'augmenter la justice sociale dans une école prend du temps, qu'il s'agit d'un travail à long terme et qu'il est préférable d'adopter une attitude d'ouverture plutôt qu'une attitude de confrontation pour changer les croyances de son personnel. En ce sens, respecter le rythme d'adaptation des membres de son personnel est aussi important pour Mme Linton.

Au moment de la collecte de données, selon Mme Linton, peu de ces stratégies avaient déjà été mises en œuvre, malgré la volonté de la directrice. En effet, celle-ci a rapporté qu'elle souhaitait intégrer davantage le souci de la justice sociale dans ses pratiques quotidiennes, créer un conseil d'élèves et travailler avec son équipe-école à diminuer les fausses croyances et préjugés envers les élèves allophones et les familles de milieux défavorisés et multiethniques.

Cependant, Mme Linton a tout de même été en mesure de rendre compte de quelques actions qui avaient pour but d'augmenter la justice sociale et de favoriser le changement. Elle a notamment mentionné avoir fait des rappels en grand groupe en lien avec cette thématique et elle a aussi procédé à quelques interventions plus individuelles lorsqu'un membre de son personnel a dépassé les bornes. La constitution du comité Harmonie a aussi permis, selon elle, d'augmenter la justice sociale et de favoriser le changement dans son école. Elle a également rapporté que la mise en place de certaines activités de formation (i.e., lecture d'un texte de Mme McAndrew), l'organisation de groupes-classe et la distribution des ressources (selon les besoins des élèves) sont de bonnes stratégies pour favoriser la justice sociale à l'école des Bouleaux. Le fait que la directrice exerce un leadership partagé et que les élèves soient invités chaque mois à relever des défis (soulignés par des tableaux d'honneur) permettrait également d'augmenter la justice sociale à l'école des Bouleaux. Enfin, selon Mme Linton, le fait d'adopter un discours qui promeut la réussite de tous les élèves et de jouer le rôle de catalyseur auprès de son équipe-école augmente la justice sociale et favorise le changement.

Par contre, aucun comportement ayant pour but d'augmenter la justice sociale et de favoriser le changement n'a été observé chez Mme Linton durant la période de collecte de données.

École des Chênes

Tout comme Mme Montpetit et Mme Linton, M. D'Indy a rapporté plusieurs de ses connaissances ainsi que sa volonté d'identifier et de mettre en place des stratégies pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement dans son école. Il a également soulevé plusieurs stratégies qu'il a mise en place afin d'augmenter la justice sociale à l'école des Chênes. Durant les périodes d'observation, nous avons aussi pu observer deux situations lors desquelles M. D'Indy avait pour but d'augmenter la justice sociale et le changement.

4-A : Connaissances des stratégies pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement

Afin de faciliter la présentation des connaissances de M. D'Indy se rapportant à la dimension 4, nous les avons regroupées en cinq sections soit : 1) l'implication de la communauté et des parents d'élèves; 2) la vision et les approches pour augmenter la justice sociale et favoriser

le changement; 3) les moments propices pour influencer le personnel 4) le fait d'être un modèle de justice sociale; 5) la valorisation du développement professionnel pour être plus juste et équitable.

1) Implication de la communauté et des parents d'élèves

Dans son discours, M. D'Indy a insisté fréquemment sur l'importance d'inclure les parents et la communauté dans l'école. D'une part, il croit fermement que cela favorise la réussite de tous les élèves (et ainsi la justice sociale) et d'autre part il estime que l'école québécoise a une mission sociale, qu'elle ne peut pas accomplir seule, sans la collaboration des parents d'élèves, du quartier et du milieu scolaire lui-même. Il estime d'ailleurs que cette vision est d'autant plus importante lorsqu'une direction gère une école en milieu défavorisé. Quelques actions posées par M. D'Indy et son équipe-école vont aussi en ce sens. Celles-ci seront d'ailleurs décrites un peu plus loin dans les sections 4-C et 4-D.

«Ces enfants-là, leur deuxième maison, pis la nôtre aussi, c'est l'école. Ils vivent plus d'heures ici qu'ils en vivent à la maison. Donc, je pense que c'est important que l'école fasse partie de la communauté, que les parents, que les organismes communautaires, moi c'est une conviction profonde, doivent comprendre qu'ils peuvent jouer un rôle, qu'on est complémentaires.» (M. D'Indy, entrevue 2)

«On a intérêt à se parler. C'est pour ça que je crois que l'école, oui l'idée derrière, c'est que l'école, c'est une mission sociale qu'on a, ce n'est pas tout le monde qui voit ça de même là, mais moi je pense que l'école a une mission sociale... l'éducation des enfants, moi je pense sincèrement que ça n'appartient pas juste à l'école non plus. Donc, plus la communauté comprend la mission de l'école, plus la communauté, pis quand je parle de la communauté, là on parle des différents organismes communautaires-là, ils sont capables de voir comment leurs missions respectives peuvent être complémentaires à celle de l'école. Je pense que ça fait une communauté éducative qui est forte là, pis une phrase qui est en train de venir nous toucher en éducation c'est que ça prend tout un village pour venir éduquer un enfant, ben faut pas juste le dire, faut le faire, faut permettre aux organismes d'être présents. Pis ça prend énormément de temps à une direction d'école faire ça... mais je pense que c'est incontournable, pis plus spécifiquement, à mon avis, dans les milieux défavorisés.» (M. D'Indy, entrevue 2)

Pour toutes ses raisons, le directeur considère que l'inclusion des parents à l'école (i.e., augmenter leur participation dans les différentes sphères de l'école) est un levier pour augmenter

la justice sociale, voire même diminuer les préjugés qui touchent les familles de milieux défavorisés et multiethniques.

«Dans les situations d'apprentissage... bien quand on parle de justice sociale, si on parle de prendre sa place dans la société, de plus en plus, les enseignants essaient, quand c'est possible, dans certains projets pédagogiques, d'inclure les parents, ça permet d'avoir une meilleure compréhension, permettre aux parents de comprendre comment ça se passe...» (M. D'Indy, entrevue 2)

«Je pense que de plus en plus les enseignants voient que les parents peuvent prendre une place, pis ils comprennent la place qu'ils peuvent prendre. Pis avec le travail qu'on fait, je pense qu'ils se rendent compte qu'il y a différents types de parents, sans porter de jugement, il y a des parents qui ont le temps, les capacités et l'énergie pour être proches de l'école, soutenir, accompagner, pis être là, pis il y a des parents qui sont moins dans des conditions pour le faire... » (M. D'Indy, entrevue 2)

Durant nos observations, nous avons pu constater dans le discours de M. D'Indy qu'il considère les agents communautaires qui sont affiliés à une école comme étant des ressources efficaces et tangibles facilitant la collaboration entre les parents d'élèves, les organismes communautaires et les écoles.

«Les agents communautaires, je pense que c'est une action qui est hyperconcrète, qui touche pour vrai, c'est celle qui a le plus d'impact, ça touche le jeune, ça touche la famille et ça touche la communauté parce qu'ils créent des liens entre les organismes communautaires et l'école. Moi, je trouve que c'est une action qui devrait être bonifiée, pis qui serait hyperporteuse, pis qui touche à plein de facteurs de protection. En tout cas, nous on le voit beaucoup... pis il y a d'autres quartiers aussi qui le font, regarde le quartier Y, il y en a d'autres (...))» (M. D'Indy, observation, rencontre avec Réseau réussite Montréal)

Parallèlement, toujours pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement dans une école, M. D'Indy estime qu'il est primordial d'aider les élèves nouvellement arrivés au Québec à bien comprendre les valeurs et le fonctionnement de la communauté d'accueil pour favoriser la collaboration et la justice sociale.

«La justice sociale, c'est de permettre aux élèves dans un premier temps de comprendre dans quelle société ils arrivent, parce qu'on est une société d'accueil pour ces élèves-là et à travers les approches pédagogiques... les activités sociales, scolaires, de vie parascolaire, à travers toute la

collaboration avec la communauté... permettre aux élèves et aux parents de comprendre où ils arrivent et de prendre une place.» (M. D'Indy, entrevue 1)

De plus, selon M. D'Indy cet esprit de collaboration et d'apprentissage permet aux parents d'élèves de mieux comprendre la réalité québécoise et de mieux y adhérer.

«Les parents qui arrivent avec un autre schème de référence par rapport à leurs attentes sur le plan scolaire, le fait de les impliquer, ça fait, ça leur permet, en tout cas de voir l'écart entre ce qu'ils ont connu et de voir comment nous on vit ça avec les enfants, on le fait vivre aux enfants, parce qu'on a quand même une autre conception, une autre approche pis une autre conception, on marche par compétences ici au Québec... Donc compétences, c'est mobiliser l'ensemble des savoirs autour d'une tâche complexe.» (M. D'Indy, entrevue 2)

«Donc quand un parent... on est capables de l'inviter, il a le temps, il a des disponibilités, pis il participe à une activité, pis un projet pédagogique avec les enfants, ça lui permet de comprendre l'esprit dans le lequel les enseignants travaillent, pis ça permet de valoriser l'enfant dans ce qu'il fait et ne pas dévaloriser l'école. Parce que ça aussi les parents souvent peuvent porter un jugement sur comment l'école fonctionne...» (M. D'Indy, entrevue 2)

2) Vision et approches pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement

Aussi, M. D'Indy a souligné l'importance de développer une vision globale de son milieu et de comprendre les enjeux pour avoir un impact et favoriser le changement.

«Je pense que quelqu'un qui est capable de bien comprendre les enjeux, pis qui est capable de démontrer, pis faire en sorte que les gens, dans chacun de ces paliers-là, si on veut, comprennent leur interdépendance, parce que c'est (sic) des gens qui sont interdépendants, qui sont complémentaires dans leur offre de services ou dans les fonctions qu'ils occupent. Parce qu'on gère souvent différents corps d'emploi, comme leader, mais faut que chaque corps d'emploi comprenne le sens de l'autre corps d'emploi.» (M. D'Indy, entrevue 2)

Le directeur a également rapporté qu'il est essentiel de croire en la réussite de tous les élèves, de poser des actions et de diriger son école en ce sens.

«Pour moi, la justice sociale consiste à mettre en place toutes les conditions dans le but de permettre l'égalité des chances de réussite pour tous les élèves. Ces conditions doivent tenir compte de tous les intervenants qui gravitent autour des enfants : les parents, les enseignants, les organismes communautaires... ces conditions consistent entre autres à avoir une bonne compréhension des caractéristiques des enfants avec lesquels nous

travaillons, c'est croire au potentiel de chaque élève ainsi qu'à notre propre capacité d'intervenir auprès de ceux-ci.» (M. D'Indy, questionnaire, question 2)

De plus, M. D'Indy nous a mentionné en entrevue que, pour lui, l'école est avant tout un lieu d'apprentissage, pas uniquement pour l'apprentissage de connaissances (i.e., mathématiques, français, etc.), mais qui permet d'apprendre à devenir un bon citoyen.

«Parce que moi il y a une chose que j'ai retenue, c'est comment l'école, peut être un lieu, comment utiliser toutes les minutes où l'enfant est à l'école pour qu'il apprenne, je ne parle pas nécessairement d'apprendre les matières mathématiques, français là, qu'il apprenne à devenir un citoyen.» (M. D'Indy, entrevue 1)

C'est d'ailleurs en ce sens que le directeur considère que l'élaboration d'un code de vie a fourni un important outil de prévention pour ce type d'apprentissages.

«Il y a le code de vie, je te dirais que le code de vie, qui a été travaillé de façon unanime avec tous les enseignants, pis ça a été un long processus, où on a eu un petit comité de travail, qui a travaillé et qui a fait des propositions, pis en grand groupe, les propositions étaient votées, amendées, ajustées, ont devait avoir 85 % d'adhésion avant de pouvoir dire ok, ce règlement-là nous parle. Donc le code de vie, c'est un élément, je pense, qui est fait pour prévenir ça, pour favoriser la justice sociale...» (M. D'Indy, entrevue 2)

Dans un autre ordre d'idées, M. D'Indy a rapporté que les relations humaines harmonieuses et respectueuses dans une école sont très importantes, voire même à prioriser si l'on veut exercer un leadership qui favorise la justice sociale. Ceci implique parfois de mettre de côté les tâches administratives et de prioriser les relations, de donner de la reconnaissance à son personnel, d'être capable d'avoir un bon sens de l'humour et de dédramatiser les situations.

«Il faut toujours l'avoir en arrière de la tête... il faut être capables d'être centrés sur les relations, plus que sur le papier pis l'administration. Je pense que si tu es centré sur les redditions de comptes, pis les attentes papier pis administratives... la commission scolaire, si tu n'es centré que là-dessus... si tu considères que ta performance, c'est ta capacité à rendre des comptes à la bonne date, pis à la bonne heure... tu passes à côté d'un leadership de justice sociale. Alors faut accepter d'être centré sur les relations, je pense qu'un bon leader, un leader de justice sociale... c'est quelqu'un qui a le sens de l'humour, qui est capable de ne pas dramatiser, pis qui est capable de relativiser les choses, pis qui reconnaît la valeur des gens qui sont autour de lui, ou d'elle.» (M. D'Indy, entrevue 2)

De plus, M. D'Indy a souligné l'importance de faire participer les enseignants au processus décisionnel afin qu'ils puissent exprimer leurs opinions et influencer la prise de décision.

«Ce qui fait que les enseignants participent c'est que je connais leur expertise et que j'accepte de me laisser influencer; une direction d'école prend la décision, mais ce n'est pas l'expert, moi il faut que je m'assure d'aller chercher les meilleurs atouts de tout le monde. Or dans différents domaines, tout le monde est meilleur quelque part, alors ça aussi je pense que ça favorise la participation des gens.» (M. D'Indy, entrevue 2)

3) Moments propices pour influencer son personnel

Pour influencer les croyances et les perceptions de son personnel, M. D'Indy nous a rapporté un moyen efficace qu'il a employé. Il s'agit de fournir, dans un premier temps, de la littérature à son équipe-école et d'en discuter; dans un deuxième temps, les membres du personnel sont invités à y réfléchir; puis, dans un troisième temps, un retour est effectué afin de retravailler les éléments abordés dans la littérature, ceci afin de susciter des discussions plus intéressantes et réfléchies sur la matière en question.

«Par exemple, quand les gens disent que les élèves ne font pas leurs devoirs, pis qu'on sait très bien que le conseil supérieur de l'éducation a émis, autour des devoirs à l'école, qu'au primaire, les devoirs, qu'on en donne ou qu'on n'en donne pas... ça ne favorisera pas la réussite scolaire... quand tu dis ça pis que tu amènes les écrits, ben c'est sûr que ça amène les enseignants à avoir un regard critique, pis à se poser des questions. Et il faut que tu laisses le temps faire les choses, faut laisser les gens aller lire... j'avais un professeur à l'université qui disait : « faut que tu fasses travailler les fantômes », c'est-à-dire il faut que tu sois capable de dire les choses dans les structures, pis que tu laisses après ça les gens en parler, en dehors des structures officielles et ça, ça fait parler les fantômes. Et là après tu fais sortir les vraies affaires, pis un moment donné ça revient, pis là tu peux travailler sur les vraies choses.» (M. D'Indy, entrevue 2)

Également, M. D'Indy nous a mentionné qu'il est essentiel de se questionner, de se remettre en question et de parler ouvertement pour amener les gens et nous amener nous-mêmes à être plus conscients de nos actions. Ceci serait, selon lui, un premier pas vers la réflexion critique et une stratégie importante pour augmenter la justice sociale.

«Il faut constamment se remettre dedans... pis eh... se remettre en question soi-même.» (M. D'Indy, entrevue 1)

«Moi je pense que quand tu permets aux enseignants de nommer les craintes, les peurs, pis de nommer les perceptions pis... d'amener l'enseignant à dire c'est quoi le jugement, pis quand un enseignant te dit : «je te dis ça, pis je sais que je porte un jugement»... je me dis bon à partir du moment où il en est conscient... il va mettre des choses en place...» (M. D'Indy, entrevue 1)

En entrevue, M. D'Indy a nommé quelques endroits et moments propices (occasions) pour favoriser un leadership qui promeut la justice sociale dans son école : la planification budgétaire, le choix des ateliers de développement professionnel du personnel, le moment de prendre des décisions quant aux orientations de l'école, les rencontres d'équipe, les rencontres d'équipes-cycle ou de niveaux, sur la cour d'école et lors d'une situation de résolution de conflit.

«Quand tu t'assois et que tu planifies ton budget, quand tu tiens compte des besoins des enfants, des enseignants pour se développer professionnellement quand tu nommes tes orientations.» (M. D'Indy, entrevue 1)

«Quand tu es en rencontre d'équipe, pis tu renommes tes orientations où tu amènes les gens à, pis tu valorises les actions.» (M. D'Indy, entrevue 1)

«Quand tu es en plus petite équipe, quand tu rencontres les équipes-cycle ou les équipes-niveau et là tu es en interaction directe sur les actions pédagogiques, pis tu questionnes, pis tu reçois. » (M. D'Indy, entrevue 1)

«Comment on fait pour y arriver dans un horaire, c'est fou là (rire)... tu vas le voir, des fois ce n'est pas possible, autant qu'on le voudrait. Mais moi je pense qu'il y a différents paliers dans nos fonctions, où on peut favoriser des pratiques de justice sociale... tant dans les approches, je trouve que les enseignants peuvent avoir, je parle des enseignants, mais tous les intervenants sur le terrain avec les enfants, sur la cour d'école, pendant qu'ils jouent, pis qu'ils se chicanent, pis qu'ils essaient de régler un conflit, pis t'es là pis tu ne l'ignores pas, pis tu gères aussi l'adulte pis avec l'enfant. Alors... à tous les niveaux et à différents moments.» (M. D'Indy, entrevue 1)

4) *Être un modèle de justice sociale*

Toujours selon M. D'Indy, il faut d'abord être un modèle, c'est-à-dire une personne qui favorise, au quotidien, dans ses actions, les valeurs de justice sociale afin de pouvoir encourager son entourage à adopter de telles pratiques. Plus précisément, pour M. D'Indy, une bonne stratégie pour augmenter la justice sociale est de modeler ses actions, d'accepter d'être vulnérable et ainsi de donner l'envie à son personnel d'adopter une conduite qui favorise la justice sociale.

«Suis-je un leader en matière de justice sociale... ben je pense que oui... leader c'est fort... en tout cas, j'essaie d'être un modèle...» (M. D'Indy, entrevue 2)

«Je pense que la justice sociale va transcender à travers beaucoup de l'affectif, pis du qualitatif... oui, on peut nommer des actions administratives qui favorisent, ça, c'est une chose, mais moi je pense que dans le quotidien, à tous les jours, ce qui va favoriser la justice sociale, c'est le fait d'en être une forme de modèle.» (M. D'Indy, entrevue 2)

«Aussi, d'être capable d'accepter... d'être soi-même, en mode de vulnérabilité. D'accepter de dire, ben moi je suis vulnérable là, pis j'ai besoin de toi pour y arriver (...). Je pense que ça donne le goût, pis ça favorise une certaine justice sociale, parce qu'ils ont le goût de participer à ta mission, parce que tu as du plaisir à la faire, pis à la partager cette mission-là...» (M. D'Indy, entrevue 2)

5) Favoriser le développement professionnel pour être plus juste et équitable

De plus, M. D'Indy a mentionné que le développement professionnel et surtout le questionnement des pratiques sont de bonnes stratégies pour augmenter la justice sociale. Par exemple, M. D'Indy a rapporté l'importance de se questionner et de rester soi-même informé pour être juste et équitable dans sa pratique, surtout envers les élèves. C'est pourquoi il insiste beaucoup sur le développement professionnel de son personnel et sur la réflexion critique.

«En parlant de la justice sociale et du développement professionnel des enseignants : Alors auprès des enseignants, je crois qu'il faut les alimenter (tout en m'alimentant moi-même par d'autres personnes) pour les ramener à leurs pratiques. Comment tu peux avoir un impact dans ta pratique, ben tu amènes plein d'idées, plein de choses intéressantes aux enseignants, pis tu leur laisses essayer des choses pis c'est correct aussi. C'est comme ça donc qu'ils se tiennent informés pis qu'ils réfléchissent à leurs actions.» (M. D'Indy, entrevue 2)

«Donc pour répondre à ta question, je pense que si les enseignants comprennent bien le sens de l'outil d'évaluation des SAE, par exemple, à quoi ça sert, pis de quelle manière ça permet à l'élève de progresser pis qu'est-ce qu'on vérifie quand on fait ça, ben ils deviennent plus conformes, plus à même de permettre à l'élève d'être évalué équitablement.» (M. D'Indy, entrevue 2)

Néanmoins, M. D'Indy est tout à fait conscient que changer des attitudes, des croyances et des préjugés, est un travail considérable, voire un « combat » qui doit se faire au quotidien. Ce directeur est également conscient que ces préjugés peuvent influencer négativement les actions et les attitudes des enseignants envers certains élèves ou groupes d'élèves. C'est pour

ces raisons que M. D'Indy insiste autant sur la réflexion et le développement professionnel, pour que son équipe-école soit informée de la réalité des familles de milieux défavorisés et multiethniques et qu'elle soit consciente des stéréotypes et de ses propres préjugés envers ces familles.

«Chaque année on accueille du nouveau personnel qui arrive avec une autre culture, d'une autre école pis il faut leur expliquer, ben nous on a travaillé comme ça... on souhaite ton implication, mais comprend que c'est ça le chemin qu'on a fait... ce n'est pas copier-coller, ça ne marche pas les copier-coller dans les écoles. Alors, il faut défaire, comprendre, pis après ça ben... c'est un combat, je dis toujours, (...) mais je trouve que c'est un défi qui est quotidien là, de défaire nos propres perceptions, pis ceux (sic) des enseignants, pis du personnel aussi.» (M. D'Indy, entrevue 1)

Enfin, M. D'Indy a formulé certains commentaires qui témoignent de l'importance de se tenir informé pour mieux documenter son équipe-école sur la justice sociale.

«Je pense qu'il faut accepter que pour que les gens aient un regard critique, il faut les alimenter, il faut être à jour comme directeur d'école, ce qui n'est pas toujours évident dans la fonction qu'on a, pis faut accepter, faut pas avoir peur de donner de l'information à nos enseignants.» (M. D'Indy, entrevue 2)

4-B : Volonté d'identifier et de mettre en place des stratégies pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement

Nous avons pu observer dans plusieurs des documents internes de l'école des Chênes la volonté de la direction et de l'équipe-école d'inclure davantage les parents dans les activités de l'école (i.e., parascolaires, pédagogiques et administratives) (rappelons que pour M. D'Indy, le fait d'inclure davantage les parents d'élèves aux activités de l'école constitue une stratégie pour augmenter la justice sociale et le changement). Par exemple, parmi ces documents internes, nous avons constaté que son équipe-école cherchait des méthodes pour donner plus d'informations aux parents sur les apprentissages de leurs enfants, le programme de l'école québécoise et les différentes possibilités d'implication parentale à l'école.

«Reconnaître les méthodes apprises par les parents »; « Donner plus d'informations aux familles : au sujet des apprentissages des enfants (difficulté ou non); les façons d'aider l'enfant; les apprentissages en cours et à venir dans le programme de formation.» (M. D'Indy, document interne, projet *Rapprocher l'école et les familles*)

«Faire connaître les différentes possibilités d'implication des parents à l'école et à la maison.» (M. D'Indy, document interne, projet *Rapprocher l'école et les familles*)

«S'assurer que les parents comprennent le vocabulaire utilisé dans les communications.» (M. D'Indy, document interne, projet *Rapprocher l'école et les familles*)

«Communication fréquente entre l'école et les familles : informer et accueillir tous les nouveaux arrivants au sujet du fonctionnement de l'école québécoise, du contenu du programme de formation, devoirs et leçons, évaluation des apprentissages d'élèves, approches pédagogiques, organisation scolaire, partage des responsabilités, aide aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage, etc.» (M. D'Indy, document interne, projet *Rapprocher l'école et les familles*)

Toujours dans ces documents internes, nous avons pu constater que des ateliers devaient prochainement être mis en place pour aider à la collaboration entre l'école et les parents d'élèves.

«Point 3.13 : La direction mentionne que la psychologue veut offrir aux enseignants et aux parents un atelier en lien avec la collaboration parents-enseignants. Ce serait durant une journée pédagogique (environ 1h à 1h30 maximum). La direction souhaite que tous participent. Il y aura consultation sur le sujet.» (M. D'Indy, document interne, PV CPEE)

Outre cette volonté d'augmenter l'implication parentale à l'école des Chênes, M. D'Indy nous a également rapporté en entrevue qu'il avait encore besoin d'informations et d'accompagnement pour bien comprendre, mais surtout pour agir de façon juste et équitable au sens des définitions et théories qui sont disponibles dans la littérature.

«Maintenant, je trouve qu'on n'a pas beaucoup de définitions autour d'actions concrètes qui nous dit (sic) précisément c'est quoi une pratique équitable? Ça veut dire quoi.... c'est quelque chose qui manque à la définition, pour répondre à ta question. C'est comment est-ce qu'on est capables de préciser, c'est quoi une pratique équitable pour permettre une justice sociale. Ce n'est pas simple, j'aimerais d'ailleurs y travailler en fait, ce n'est pas clair dans ma tête non plus.» (M. D'Indy, entrevue 1)

Finalement, M. D'Indy a insisté également sur le fait qu'il a la volonté que tous les élèves de l'école des Chênes réussissent, ce qui implique d'avoir un souci constant pour maximiser les chances de réussite des élèves.

«Effectivement, je pense que j'ai ce souci-là, si ça en (sic) fait de moi un leader... ben tant mieux. J'ai le souci de faire en sorte qu'effectivement, ce qu'on met en place ça favorise la réussite ou en tout cas ça maximise les chances de réussite de tous les élèves.» (M. D'Indy, entrevue 2)

4-C : Comportements rapportés pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement

M. D'Indy a rapporté plusieurs actions ayant pour objectif d'augmenter la justice sociale et de favoriser le changement dans son école. Afin de faciliter la présentation et la compréhension des résultats, leur nombre étant important, les actions rapportées par M. D'Indy sont réparties en trois **sections** : soit 1) l'implication des parents, de la communauté et des élèves; 2) le développement professionnel; et 3) les pratiques inclusives.

1) Implication des parents, de la communauté et des élèves

M. D'Indy nous a décrit plusieurs actions qui ont déjà été mises en place pour favoriser la participation des parents d'élèves et de la communauté à la vie scolaire de l'école des Chênes. Notamment, M. D'Indy, de concert avec certains documents internes, nous a indiqué la présence d'une agente communautaire associée à l'école des Chênes, qui a pour mission de créer un lien entre les familles du quartier et l'école des Chênes.

«Oui, pis je reviens à l'action qui est d'avoir des agents communautaire, ça vient faire un tampon, ça vient modérer l'intervention de la travailleuse sociale, quand il y a quelque chose qui ne va pas bien (...) Faque, c'est ça les agents communautaires, je pense que c'est une action qui est hyper concrète, qui touche pour vrai, je pense que ça touche, que c'est celle qui a le plus d'impact, on peut les regarder là, mais, ça touche le jeune, ça touche la famille et ça touche la communauté parce que l'agent crée des liens entre les organismes communautaires et l'école. Moi je trouve que c'est une action qui devrait être bonifiée, pis qui serait hyper porteuse, pis qui touche à plein de facteurs de protection. En tout cas nous on le voit beaucoup...» (M. D'Indy, observation)

«Section actions prises : Maintien d'un comité code de vie soutenu par SÉÉCO; (...) Création d'un poste d'agent de concertation entre l'école, la famille et la communauté; Implication des parents.» (M. D'Indy, document interne, convention de gestion)

Pour créer ce lien et ce sentiment d'appartenance, M. D'Indy soutient également qu'il est important d'ouvrir les portes de l'école aux parents d'élèves plutôt que de simplement leur fournir des informations à l'externe. C'est d'ailleurs pourquoi il privilégie et encourage des

projets pédagogiques qui incluent les parents d'élèves et permettent aux parents de suivre les apprentissages de leurs enfants dans l'école.

«Moi je pense que quand tu favorises la participation des parents, ne serait-ce qu'uniquement par l'information... ça leur permet de mieux comprendre l'univers dans lequel les enseignants travaillent, pis dans lequel les enfants évoluent tout au long de la journée, parce qu'ils voient que les enfants font des apprentissages aussi. Si tu permets de comprendre au parent comment ça se passe, ben il va mieux comprendre le rôle que l'on va attendre de son enfant dans société (sic) plus tard. Moi je pense que c'est un des éléments qui permettent d'augmenter la justice sociale.» (M. D'Indy, entrevue 2)

Différentes activités de mobilisation communautaire sont aussi mises en place à l'école des Chênes pour venir en aide aux familles les plus démunies et pour informer les parents d'élèves (e.g., présentation du code de vie par les élèves, café-rencontre d'information).

«Nous avons distribué près de 36 paniers de Noël pour soutenir les familles de notre école. Plusieurs organismes ont contribué au succès de cet événement. Un merci spécial au comité de coordination : (nomme les noms). Le service des incendies du quartier a aussi contribué à l'aide de même que les policiers. Notons le support de l'école X qui a contribué à la collecte de denrées. La compagnie Y, de même qu'une personne anonyme ont participé généreusement. (À reconduire pour l'année prochaine). Les familles sont très contentes de ce support durant le temps des fêtes.» (M. D'Indy, document interne, PV CE)

«Tu as entendu aujourd'hui qu'ils mettent en place des cafés-rencontres pour informer les parents, on a travaillé aussi la motivation scolaire, comment fonctionne le système québécois, etc.» (M. D'Indy, entrevue 2)

Toujours à propos des actions rapportées par la direction d'école, M. D'Indy considère que le fait d'impliquer davantage le conseil d'élèves dans les différents paliers de l'école, et si possible dans les décisions de l'école, favorise la justice sociale.

«Mais dépendamment du cas spécifique en question, je pense qu'on travaille à favoriser la justice sociale, en ce sens où on essaie de mettre en place... parce que c'est jamais parfait, des structures où tous les paliers sont interpellés, je parle ici des enfants, par un conseil d'élèves.» (M. D'Indy, entrevue 2)

«Par un conseil d'élèves, que je rencontre une fois de temps en temps, les parents par différentes occasions, je pense que ça la favorise (*en parlant de la justice sociale*).» (M. D'Indy, entrevue 2)

«Maximiser la participation du conseil étudiant dans la prise de décisions concernant la vie de l'école ex : promotion d'activités parascolaires, présentation du code de vie aux parents par les élèves.» (M. D'Indy, document interne, convention de gestion)

2) Développement professionnel

M. D'Indy a également identifié plusieurs actions visant à informer son personnel des besoins et particularités du travail en milieu défavorisé et multiethnique, dans l'optique d'assurer la réussite de tous les élèves et par la même occasion une certaine justice sociale. Par exemple, le directeur a rapporté qu'il a effectué plusieurs activités de sensibilisation à la défavorisation et à la multiethnicité avec son personnel.

«À différents moments dans l'année, on fait des activités de sensibilisation autour de différents thèmes: la défavorisation, la multiethnicité, les problématiques familiales, donc à partir du moment où les enseignants sont informés, ben ils développent leur sens critique.» (M. D'Indy, entrevue 2)

C'est par le questionnement des pratiques, l'ouverture et surtout la réflexion critique sur les croyances et les pratiques que M. D'Indy essaie de faire voir aux membres de son personnel que leurs pratiques sont parfois injustes envers certains élèves ou qu'ils posent des jugements péjoratifs ou stéréotypés qui peuvent aller à l'encontre de la justice sociale et du concept d'équité.

«Moi, ce que je fais, c'est que je vais poser des questions, pis je vais amener la personne à réfléchir sur ses actions ou à aller lire sur quelque chose...» (M. D'Indy, entrevue 1)

«Moi je pose toujours beaucoup de questions... parce que moi je m'en pose beaucoup.» (M. D'Indy, entrevue 1)

«Je suis un enseignant de formation, j'ai fait un bac. Alors, je veux traiter mes enseignants, comme j'aimerais être traité, avec tout ce que ça veut dire, si tu les relances, ils vont te relancer, c'est correct, ils vont développer leur sens critique, pis ils vont t'amener plus loin comme personne, si tu acceptes d'aller plus loin comme personne aussi, comme individu. Alors, c'est les moyens que je mets en place.» (M. D'Indy, entrevue 2)

Plusieurs exemples d'ateliers et de questionnements sur les pratiques pédagogiques des enseignants, toujours en lien avec la justice sociale, ont été nommés par M. D'Indy en entrevue. M. D'Indy a notamment rapporté qu'il alimente son équipe-école par le biais de lectures et de

vidéos concernant les pratiques inclusives et des thématiques qui abordent la justice sociale et l'équité.

«Moi, ce que je mets en place... je nous mets tous dans une posture de développement professionnel...» (M. D'Indy, entrevue 1)

«Moi, bon ça fait super prétentieux... mais je pense que les enseignants sont informés parce que, constamment, mon discours tourne autour de ça (en parlant des pratiques inclusives, de la justice sociale et de l'équité), pis je vais les alimenter autour de textes, autour de lectures, etc.» (M. D'Indy, entrevue 2)

«Chaque année il y toujours un volet sur les écoles de milieux défavorisés, multiethniques. Cette année on travaille beaucoup plus sur la multiethnicité, l'année dernière on a travaillé la famille aussi, la famille multiethnique avec une conférence qui a été enregistrée de Mme Fasal Kanouté, qui est vraiment bonne. Fasal a vraiment une belle façon de s'exprimer, qui est très claire, tous les impacts, l'importance, les échanges, échanger avec la famille...» (M. D'Indy, entrevue 2)

«Il faut refaire cette lecture-là, à mon avis, à toutes les années; ici on le fait, pour justement, défaire des mauvaises perceptions. Pis la première activité que j'ai fait ici ça a été de travailler les perceptions, bon qu'est-ce qu'un fait, qu'est-ce qu'une perception. pour amener les gens à défaire le principe : «ah ben, il arrive d'un autre pays... c'est normal qu'il ne soit pas bon en français», une minute là... et il y en a qui sont latentes, qui sont perverses, ce n'est pas que les gens sont pervers, c'est que même moi, je me mets toujours dans une posture... d'apprenant là, par rapport à l'exclusion et cette année on y travaille avec Mme Françoise Armand, autour des pratiques pédagogiques pour les élèves allophones, on a défait une perception, que je ne pensais pas qu'on avait, même moi, de façon si ancrée, qui est de croire qu'apprendre deux, trois pis quatre langues, ça a été démontré scientifiquement, ça a un impact sur le cerveau, pis sur l'apprentissage là, c'est des gens qui ont une plus grande ouverture d'esprit... et comment avec un petit peu de changement dans nos pratiques, on peut tenir compte de la langue d'origine, pour permettre aux enfants de rebondir sur la langue française.» (M. D'Indy, entrevue 1)

Afin de favoriser ce questionnement et ce développement professionnel, M. D'Indy insiste sur l'accompagnement professionnel pour lui-même et son personnel (e.g., par le programme UÉMPT, avec la CP, lui auprès des enseignants).

«Ben moi je pense que je travaille beaucoup en collaboration avec les conseillers d'UÉMPT. Comme on est une école en milieu défavorisé, on bénéficie de certaines subventions, pis on a accès à des ressources, pis à des

gens qui sont là pour nous aider à réfléchir autour des caractéristiques des écoles performantes en milieu défavorisé.» (M. D'Indy, entrevue 2)

«Moi je travaille beaucoup en collaboration avec les conseillers pédagogiques, ce qu'on regarde, c'est de permettre aux enseignants de nommer leurs inconforts par rapport à certains aspects de l'enseignement.» (M. D'Indy, entrevue 2)

«J'essaie de travailler la thématique de justice sociale en essayant d'aller chercher différents partenaires. Des partenaires pour m'aider à réfléchir, comme des gens de l'UÉMPT, mais aussi des partenaires communautaires qui sont là et qui vivent dans le quartier, pis qui ont déjà une place.» (M. D'Indy, entrevue 1)

M. D'Indy a également mentionné que la direction doit laisser le temps et l'espace nécessaires au personnel enseignant pour réfléchir et se questionner sur cette thématique, ce qui implique de changer l'organisation scolaire, d'aller chercher des informations et d'accompagner les enseignants dans cette démarche de développement professionnel.

«Ce que je mets en place c'est une structure, où tout le monde doit se mettre dans une posture où « je me développe, où j'ai une expertise là, je ne suis pas zéro là, mais j'ai une expertise et chaque année, la direction me donne du temps, les conditions pour que je puisse aller chercher d'autres informations, pis devenir un meilleur enseignant. » Donc de la formation, de l'information, du temps d'échange aussi... c'est très aidant.» (M. D'Indy, entrevue 1)

«Les élèves en difficulté... je parle des enseignants aussi, autour de leurs pratiques pédagogiques, t'as vu qu'on a une structure où on a un comité de pilotage qui regarde justement les orientations pis la réussite des élèves, pis on a un comité pédagogique qui regarde les pratiques, les actions concrètes qui sont faites dans la classe, pour faire en sorte que les élèves... soient mieux équipés et pis réussissent mieux.» (M. D'Indy, entrevue 2)

«Moi je pense que je travaille beaucoup comme ça avec mon équipe, ça veut dire plus je leur donne de l'information pertinente pour qu'ils deviennent de meilleurs enseignants, c'est comme pour moi, plus je vais chercher de bonnes informations pour être un meilleur directeur (...) ben mes pratiques vont être mieux soutenues, pis mes pratiques vont vraiment m'appartenir.» (M. D'Indy, entrevue 1)

Plus avant, M. D'Indy nous a mentionné que pour accompagner les enseignants adéquatement, il tente de se tenir au courant des recherches en éducation, surtout celles du Conseil supérieur de l'éducation.

«Moi, j'essaie, dans un premier temps... ce qui n'est pas toujours facile, de me tenir à jour sur les dernières études, sur les recommandations du Conseil supérieur de l'éducation... Je trouve que s'il y a des écrits qu'il faut lire en éducation, c'est ceux du Conseil supérieur de l'éducation, parce que le conseil, il a quand même quelque chose de très rigoureux derrière ça, donc moi, j'essaie toujours de lire, de m'imprégner de ces études-là, de ces écrits-là.» (M. D'Indy, entrevue 2)

Parallèlement, M. D'Indy nous a également mentionné qu'il fallait avoir des attentes élevées envers les élèves, mais également envers les enseignants pour être équitable et juste dans ses pratiques.

«Il ne faut pas seulement avoir des attentes élevées envers les élèves, il faut également en avoir envers les enseignants. Il y a différentes recherches qui ont été effectuées jusqu'à présent sur l'équité et l'évaluation qui insistent sur ce point et j'essaie de l'appliquer ici, dans l'école.» (M. D'Indy, entrevue 2)

3) *Pratiques inclusives*

Dans un autre ordre d'idées, M. D'Indy nous a aussi évoqué à quelques reprises qu'il essayait le plus possible d'adopter des pratiques inclusives, ce qui favorise la justice sociale. Par exemple, dans le cadre de la politique d'intégration des élèves allophones, M. D'Indy et son équipe-école ont organisé différemment les classes d'accueil, les horaires et les cours d'éducation physique. Ces changements organisationnels avaient pour but de favoriser l'intégration des élèves allophones aux élèves québécois en les mettant davantage en contact avec des élèves du même groupe d'âge qu'eux durant les cours d'éducation physique et dans l'école (i.e., les classes d'accueil se trouvaient auparavant toutes ensemble dans le même coin de l'école, alors qu'elles sont désormais situées par cycle, avec les classes ordinaires).

«Ben, moi je pense qu'elle la favorise (*en parlant de justice sociale*), pis une des décisions qu'on a prises pis qui a été... saluée, c'est un peu fort, mais les enseignants étaient tout à fait d'accord avec ça... nous on a des classes d'accueil, donc des élèves qui nous arrivent des autres pays, pis un des choix qu'on a faits, c'est de ne pas les regrouper, mais de les répartir, dans les corridors, ou dans les ailes qui représentent les mêmes groupes d'âge.» (M. D'Indy, entrevue 2)

«Moi, c'est une des choses à laquelle je crois, si on veut que ces enfants-là s'intègrent, tsé on parle des politiques d'intégration, on est vraiment au cœur de ça, pis ces élèves-là, ben prennent leur place. Ben, idéalement, ils se retrouvent auprès des élèves qui ont le même groupe d'âge, pis au même

endroit physiquement, ces enfants-là... oui, ça c'est quelque chose que j'ai décidé, que j'ai fortement suggéré là...» (M. D'Indy, entrevue 2)

«Même l'organisation de l'horaire, par exemple, en éducation physique, fait en sorte qu'on a toujours placé un groupe d'élève d'accueil avec un groupe d'élèves dit « régulier », pour que tout de suite les échanges se fassent, au niveau de l'intégration. On ne va pas créer une école d'accueil, pis une école de régulier...» (M. D'Indy, entrevue 1)

D'ailleurs, depuis l'adoption de ces changements, M. D'Indy a observé une diminution de la discrimination entre les élèves.

«Parce que souvent, quand un élève est en classe d'accueil, il est dans un point de service et quand il est réintégré, il va dans son école de quartier, qui n'est pas nécessairement l'école qu'il fréquente. Tandis qu'ici, dans 90 % des cas, si ce n'est pas plus dans 100 % des cas, les élèves, une fois qu'ils vont être intégrés, ben ils vont rester dans notre école. Pis là tu peux travailler différemment, là on peut vraiment parler de pratiques inclusives, pis de prendre tout de suite sa place, comme ce sont des élèves qui habitent le quartier. Depuis, moi je n'en observe pas vraiment entre les élèves de la discrimination.» (M. D'Indy, entrevue 1)

4-D : Comportements observés pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement

Dans le cas de M. D'Indy, deux situations qui avaient pour but d'augmenter la justice sociale ont été observées durant la collecte de données.

La première situation fut relevée alors que deux enseignantes ont exposé à M. D'Indy leurs idées de projets pédagogiques impliquant la participation des parents d'élèves. Il est encore une fois ici important de préciser qu'en fonction de la vision de M. D'Indy, le fait de rapprocher l'école et les familles augmente la justice sociale. C'est pourquoi cette situation est rapportée ici.

«Deux enseignantes rapportent à la direction qu'elles ont des idées de formations et d'activités qu'elles aimeraient réaliser dans leurs classes avec les élèves en impliquant leurs parents (en lien avec la formation qu'elles ont reçues en mathématiques). La direction parle de sa vision des choses en lien avec la formation en mathématiques, où ils s'en vont avec tout ça et les encourage à mettre en œuvre leurs idées.» (M. D'Indy, observation)

«Le directeur félicite l'enseignante, il lui dit que c'est extraordinaire comme idée. Ensuite il lui demande si elle aurait besoin de l'aide de l'agente

communautaire pour son projet. L'enseignante dit que oui et elle semble de plus en plus emballée par son projet.» (M. D'Indy, observation)

Quant à la deuxième observation, il s'agissait d'une rencontre avec la conseillère pédagogique (CP) de l'école des Chênes ayant pour but de préparer une rencontre de formation sur la justice sociale et des implications dans les pratiques d'enseignement.

«La CP et la direction discutent des moyens et d'un plan d'action pour présenter à l'équipe-école des notions d'équité en évaluation. Ils regardent ensemble des articles scientifiques que la CP a trouvés (ex. : «comment j'entretiens des attentes élevées envers tous mes élèves».)» (M. D'Indy, observation)

«Ils discutent ensuite de la façon dont ils vont aborder la question en comité pédagogique avec le reste de l'équipe-école (parlent de leur stratégie, font un remue-ménages et préparent des questions à poser au comité pédagogique (e.g., «suis-je équitable en classe?»)). Ils discutent ensuite des valeurs et du concept d'équité en lien avec l'évaluation des élèves et ils font des liens avec la formation que les enseignants ont reçue par le programme UÉMPT sur le jeu en mathématiques. Ils parlent à nouveau de stratégies pour le comité pédagogique : «On ne peut pas aborder ce sujet-là si on n'est pas outillés et si on ne s'appuie pas sur la recherche, on pourrait même faire des liens avec le programme de formation pour nous aider.» (...) «Ensuite on pourrait parler de qu'est-ce que ça veut dire enseigner les mathématiques en milieu défavorisé, multiethnique, puis qu'est-ce que tu vas faire de spécifique dans ce type de milieu que tu ne ferais pas en milieu favorisé monoethnique.» Finalement, ils parlent du partage de l'expertise des enseignants. Ils aimeraient que pour l'an prochain, les enseignants offrent une formation aux autres enseignants sur cette thématique, leur objectif serait le « partage de l'expertise.» (M. D'Indy, observation)

Synthèse

En somme, M. D'Indy a rapporté plusieurs connaissances; attitudes, valeurs et croyances; et actions visant à augmenter la justice sociale et favoriser le changement dans son école. De plus, nous avons pu observer deux situations où M. D'Indy avait pour objectif d'augmenter la justice sociale; d'abord en encourageant des enseignantes à inclure des parents d'élèves dans leurs projets pédagogiques; puis en planifiant la formation de son personnel avec l'aide de la conseillère pédagogique.

Durant les entrevues, M. D'Indy nous a communiqué plusieurs connaissances et attitudes, croyances et valeurs visant à augmenter la justice sociale et favoriser le changement à

l'école des Chênes. Il a notamment mentionné qu'il était important de croire en la réussite de tous les élèves et de poser des actions en ce sens, de se questionner et de se remettre en question en évaluant nos pratiques, puis d'axer nos interventions sur les relations, d'être humain et d'avoir un bon sens de l'humour. Toujours dans l'optique de favoriser la justice sociale, M. D'Indy nous a affirmé qu'une direction d'école devait être capable de faire une bonne lecture de son milieu et de faire des liens avec les besoins et les enjeux afin d'être en mesure d'être juste et équitable. Il a également insisté sur le fait qu'il est important d'exercer un leadership participatif et d'être un modèle de justice sociale pour inviter son personnel et ses élèves à le devenir eux-mêmes. De plus, il est à souligner que M. D'Indy favorise concrètement l'implication des parents d'élèves et de la communauté à l'école, puisqu'il estime que l'école québécoise a une mission sociale, qu'elle ne peut pas accomplir sans l'aide du quartier et des parents d'élèves. En effet, tout au long de la période d'observation, des entrevues ainsi qu'à la lecture des documents internes, nous avons pu constater que M. D'Indy insiste fréquemment sur cette thématique et pose des actions cohérentes avec ce discours. De plus, M. D'Indy nous a décrit plusieurs moments propices pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement à l'école des Chênes. Ces moments sont, selon lui, les rencontres de groupe (e.g., rencontres du personnel), les rencontres-cycle ou de niveau, les moments de planification (e.g., budget, organisation scolaire, choix des ateliers de formation), la cour d'école et les situations de résolution de conflit. Par ailleurs, M. D'Indy a également exprimé la conviction que tous les élèves peuvent réussir et qu'il faut mettre toutes les ressources nécessaires pour y parvenir.

Enfin, M. D'Indy a rapporté avoir posé plusieurs actions ayant pour but d'augmenter la justice sociale et le changement dans son école. M. D'Indy a vivement insisté sur son propre développement professionnel et celui de son équipe-école. Le directeur a entre autres mentionné qu'il était important de se questionner, d'être ouverts et de réfléchir de façon critique à ses pratiques en restant informé et en étant accompagné (formations, développement continue). Il a aussi souligné qu'il laissait le temps et l'espace aux membres de son personnel pour qu'ils se questionnent et réfléchissent à leurs pratiques. De plus, M. D'Indy a nommé plusieurs ateliers de formation qui ont eu lieu et qui avaient pour but de sensibiliser son équipe-école au contexte des élèves de milieux défavorisés et multiethniques, dans l'optique d'améliorer les pratiques et

ainsi favoriser la justice sociale et le changement. M. D'Indy nous a également rapporté la mise en place de pratiques inclusives pour les élèves en accueil et intégration.

4.2.4.2 Différences et similitudes entre les cas pour la dimension 4 (stratégies pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement)

Plusieurs similitudes et différences entre les trois directions participantes ont été notées en ce qui a trait aux stratégies pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement. Ainsi, les trois directions d'école ont rapporté plusieurs connaissances; attitudes, croyances et valeurs; et plusieurs comportements pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement dans leur école respective. Toutefois, c'est seulement auprès de M. D'Indy que nous avons pu observer des situations qui poursuivaient cet objectif.

Pour faciliter l'identification des différences et similitudes parmi les stratégies exposées par les directions d'école (pour les quatre catégories : connaissances; attitudes, croyances et valeurs; comportements rapportés et comportements observés), nous avons effectué une analyse thématique. Cette analyse thématique nous a permis de mettre en évidence les stratégies qui ont été les plus fréquemment rapportées par les trois directions d'école. En se référant au Tableau XII, on constate que 19 thèmes différents ont été identifiés parmi l'ensemble des catégories (i.e., connaissances, attitudes, comportements rapportés et observés des directions d'école), lesquelles ont toutes pour but d'augmenter la justice sociale et de favoriser le changement. Les thèmes les plus récurrents, pour les trois directions d'école, portent sur l'organisation scolaire, le changement des perceptions, les croyances et les préjugés, les relations humaines et le développement professionnel (pour la direction et son personnel).

Les thèmes du développement professionnel, la collaboration entre l'école, la famille et la communauté de même que les liens entre les actions de la direction et le concept de justice sociale sont des thèmes plus récurrents dans le discours de M. D'Indy. Le thème des relations humaines et le fait d'adopter une approche humaniste sont des éléments plus présents dans les documents analysés de Mme Montpetit. Plusieurs autres thèmes ont été relevés dans cette analyse, mais de façon moins évidente chez les directions d'école. Ainsi, le fait d'avoir des attentes élevées envers les élèves et les enseignants et le fait de se questionner sur le processus d'évaluation de l'enseignement pour rendre les pratiques plus justes et équitables ont été trouvés

seulement chez M. D'Indy. Le fait de croire fermement en la réussite de tous les élèves et de poser des actions en ce sens a été relevé à la fois chez M. D'Indy et Mme Linton. L'exercice d'un leadership partagé avec son personnel, les élèves et les parents d'élèves (M. D'Indy et Mme Linton), l'adoption par la direction d'une position de modèle de justice sociale (M. D'Indy, Mme Montpetit et Mme Linton) et le fait de bien connaître les besoins et particularités d'une école en milieu défavorisé et multiethnique (M. D'Indy, Mme Montpetit et Mme Linton) furent aussi mentionnées par plusieurs directions d'école à titre de stratégies pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement.

Tableau XII

Thèmes spécifiques des stratégies pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement

Rubriques <i>Spécificités de la dimension 4</i>	Codes	<i>Cas 1: Mme Montpetit</i>	<i>Cas 2: Mme Linton</i>	<i>Cas 3: M. D'Indy</i>
	Organisation scolaire**	9	22	16
	Attentes élevés	0	0	2
	Évaluations	0	0	4
	Réussite pour tous les élèves	0	6	4
	Collaboration école-famille-communauté**	6	2	27
	Leadership partagé	0	2	2
	Changement perceptions, croyances et préjugés**	8	13	11
	Liens entre actions et théorie justice sociale	1	1	11
	Relations humaines**	11	5	6
	Développement professionnel **	6	4	20
	Obstacles à la justice sociale	6	2	2
	Être un modèle de justice sociale	1	1	4
	Connaissance du milieu et des élèves	3	1	4
	Responsabilisation des élèves	1	3	4
	Pratiques inclusives	0	0	4
	Amélioration des pratiques pédagogiques	2	1	5
	<i>Statu quo*</i>	2	0	0
	Utilisation des données pour diriger	0	1	0
	Climat de l'école	0	2	0

* *Statu quo* : le fait d'ignorer les différences flagrantes (e.g., races, religions, orientation sexuelle, etc.) risque de nier la présence de problèmes et de perpétuer certaines croyances ou préjugés.

**Les codes en caractère gras sont les thèmes les plus récurrents chez les trois directions d'école.

Certaines directions ont également souligné l'importance de responsabiliser et sensibiliser les élèves à cette thématique (M. D'Indy, Mme Montpetit et Mme Linton), d'adopter des pratiques inclusives (M. D'Indy), d'améliorer les pratiques pédagogiques pour inclure davantage la thématique de l'éthique et de la justice sociale (M. D'Indy, Mme Montpetit et Mme Linton), d'utiliser les données (i.e., institutionnelles, de recherches en science de l'éducation, etc.) pour diriger (Mme Linton), de travailler sur le climat de l'école (Mme Linton) et d'adopter une attitude et des comportements de *statu quo*, c'est-à-dire que le fait d'ignorer les différences flagrantes (e.g. races, religions, orientation sexuelle, etc.) risque de nier la présence de problèmes et de perpétuer certaines croyances ou préjugés envers l'ensemble des élèves et des parents d'élèves (Shields, 2004). Enfin, le dernier thème qui a été identifié dans les documents analysés concerne les obstacles à la justice sociale et au changement. Il est traité plus en profondeur dans la prochaine section puisqu'il est directement associé à la dernière dimension proposée dans le modèle conceptuel d'Archambault et Garon (2011a).

4.2.5 Les obstacles à la justice sociale, au changement et les moyens pour les surmonter

La cinquième dimension analysée et proposée dans le modèle conceptuel d'Archambault et Garon (2011a) pour étudier l'exercice d'un leadership transformatif chez les directions d'école porte sur les obstacles à la justice sociale et au changement ainsi que les moyens et stratégies que les directions d'école doivent mettre en place pour les surmonter.

Tout comme les dimensions précédentes, quelques questions ouvertes (i.e., questions 1 et 2 de l'entrevue 1; questions de la section 5 (comment votre école s'y prend pour favoriser la réussite de tous les élèves) et une question spécifique (i.e., question 5 de l'entrevue 1) ont permis aux directions d'école de fournir des informations associées à cette dimension.

4.2.5.1 Description et occurrence de la dimension 5 (les obstacles à la justice sociale, au changement et les moyens pour les surmonter)

En se référant au Tableau XIII, on constate rapidement qu'il y a peu de connaissances ou de volontés rapportées par les trois directions d'école pour identifier les obstacles à la justice sociale et les moyens de les surmonter. De plus, aucun comportement rapporté ou observé n'a été identifié, chez les trois directions d'école, durant les périodes d'observations qui avaient

pour but de connaître des moyens de surmonter les obstacles à la justice sociale et au changement.

Tableau XIII

Occurrence la dimension 5 : obstacles à la justice sociale, au changement et moyens pour les surmonter

Catégories	Codes	Description	Cas 1: Mme Montpetit	Cas 2: Mme Linton	Cas 3: M. D'Indy
Connaissances	5-A	Connaissance des obstacles à la justice sociale, au changement et les moyens pour les surmonter	2	4	4
Attitudes, croyances, valeurs	5-B	Volonté d'identifier et de surmonter les obstacles à la justice sociale	2	1	0
Comportements rapportés	5-C	Actions rapportées pour connaître et surmonter les obstacles à la justice sociale	0	0	0
Comportements observés	5-D	Actions observées pour connaître et surmonter les obstacles à la justice sociale	0	0	0

École des Érables

Pour le cas de Mme Montpetit, seules des connaissances et une volonté de briser les obstacles à la justice sociale et au changement ont été identifiées en entrevue.

5-A : Connaissances des obstacles à la justice sociale, au changement et les moyens de les surmonter

Mme Montpetit a identifié la mobilité du personnel d'une école comme étant un obstacle à l'exercice de la justice sociale et au changement. Selon la directrice, veiller à préserver une équipe stable d'enseignants serait une façon de surmonter cet obstacle à la justice sociale. Le même constat s'applique à la direction d'école. En effet, elle estime qu'il est préférable de garder le même personnel pour favoriser la justice sociale dans une école, entre autres parce qu'il est plus facile, par la suite, de mobiliser le personnel.

«Je pense que la mobilité c'est un obstacle... de garder toujours les mêmes personnes, ça, je pense que c'est une force du milieu. Pis quand on ne réussit pas à garder les mêmes professeurs, les mêmes intervenants, la même direction... c'est un obstacle en soi. Plus les gens connaissent leur milieu, plus c'est une force et c'est là qu'on peut faire bouger les choses. Alors ça, ça serait un obstacle, la mobilisation, donc perdre son monde.» (Mme Montpetit, entrevue 2)

Tout comme l'ensemble des directions d'école participantes, Mme Montpetit considère que changer des croyances et des perceptions pour favoriser la justice sociale dans une école prend du temps, ce qui est, en soi, un obstacle pour augmenter la justice sociale et le changement dans une école.

«Par contre, je ne peux pas faire changer les choses du jour au lendemain. C'est lentement, mais sûrement. Si moi je suis consciente de ça, si je sais vers où je m'en vais... je peux briser tous les obstacles... mais par contre, tu ne peux pas faire ça du jour au lendemain.» (Mme Montpetit, entrevue 2)

5-B : Volonté d'identifier et de surmonter les obstacles à la justice sociale

Mme Montpetit nous a aussi mentionné en entrevue qu'elle espère conserver son poste de directrice à l'école des Érables l'an prochain afin de pouvoir travailler à repousser les obstacles à la justice sociale. Toutefois, aucune précision quant aux moyens pour les surmonter n'a été rapportée par la directrice.

«J'espère que l'année prochaine je serai encore à l'école des Érables parce que c'est... en délogeant les personnes... c'est un retour en arrière. Pis c'est ça qui est dommage. Je ne sais pas... j'espère être encore à l'école des Érables pour... briser ces obstacles-là...» (Mme Montpetit, entrevue 2)

De plus, elle nous a rapporté que le fait d'être conscientisée à la justice sociale, lui permettra de surmonter les obstacles qui y sont associés.

«Par contre, je ne peux pas faire changer les choses du jour au lendemain. C'est lentement, mais sûrement.» (Mme Montpetit, entrevue 2)

École des Bouleaux

Tout comme Mme Montpetit, Mme Linton a seulement rapporté des connaissances et une volonté de surmonter les obstacles à la justice sociale en entrevue.

5-A : Connaissances des obstacles à la justice sociale, au changement et les moyens de les surmonter

Ainsi, Mme Linton a mentionné en entrevue que la structure et le cadre de référence mis en place par le gouvernement ou par la commission scolaire constituent parfois des obstacles à la justice sociale. En effet, elle aimerait avoir plus de latitude pour agir équitablement auprès de l'ensemble des élèves et de son personnel, ce qui est parfois difficile.

«Oui ça arrive, bon parce qu'on est au sein d'une structure qui parfois... ce n'est pas une structure qui favorise toujours nécessairement la prise de décision, en vue de justement de favoriser la justice sociale.» (Mme Linton, entrevue 2)

De plus, Mme Linton a souligné qu'il est difficile, dans le vif de l'action, d'évaluer si des interventions sont véritablement justes et équitables, ce qui constitue un autre obstacle à la justice sociale. Selon la directrice, il est parfois ardu de prendre le temps de réfléchir à cette thématique compte tenu du temps et des ressources limitées qu'une école peut consacrer au développement professionnel de son personnel. Ceci étant, il est encore plus difficile de défaire des préjugés et des croyances qui sont ancrés dans un milieu et chez certains membres du personnel.

«Je pense qu'on perd parfois contact avec cet aspect-là, c'est dans le vif de l'action, c'est plutôt nos propres valeurs à nous qui resurgissent, pis nos préjugés. Donc parfois c'est cette espèce de dualité-là justement entre, quand on prend vraiment le temps de dire bon ben lui oui c'est beau, oui il peut réussir, pis il y a d'autres fois, ça va être, plus dans le vif de l'action, l'émotif ça va ressortir, bon là, les préjugés vont ressortir.» (Mme Linton, entrevue 2)

Le peu de temps et d'habiletés disponibles pour l'analyse des données est également l'un des obstacles à la justice sociale selon Mme Linton.

«C'est sûr que dans une école on regarde c'est quoi le portrait, le profil sociolinguistique, mais une fois que l'on a récolté tout c'est des choses, c'est des chiffres, c'est des informations qu'on a... on fait quoi avec ça après? Malheureusement... ce n'est pas quelque chose qui a été creusé ici... quelques petites tentatives ici et là, mais... il y a le facteur temps aussi, des fois, ça pourrait être, bien je pense, de passer... des demi-journées de réflexion là-dessus... à la limite d'avoir des libérations de ressources parce qu'on est encore beaucoup dans le préjugé... au niveau interculturel.» (Mme Linton, entrevue 1)

Un dernier obstacle mentionné par Mme Linton est qu'il ne faut pas se laisser affecter émotionnellement par certaines décisions ou situations afin d'être juste et équitable envers tout le monde, ce qui implique d'être capables de prendre une certaine distance d'une situation donnée.

«Par contre, il peut représenter «un danger», c'est-à-dire qu'il ne faut pas prendre ou vivre des situations de façon trop personnelle.» (Mme Linton, questionnaire)

5-B : Volonté d'identifier et de surmonter les obstacles à la justice sociale

Enfin, Mme Linton a évoqué sa volonté de surmonter certains obstacles à la justice sociale, ce qu'elle serait plus à même de réaliser si elle avait plus de latitude dans ses actions en tant que directrice d'école.

«Parfois on se dit : «ben j'ai pensé à telle affaire, pour tel élève, là je pourrais faire ça... pis là tu dis, ben là je ne pourrai pas, parce qu'il faut toujours tenir compte des cadres de référence, on n'a pas le choix...» alors là on a les lois, bon les grands textes de loi, après ça on est à l'intérieur d'une grande commission scolaire alors il y a toutes les politiques et règlements, pis après ça l'école se dote elle-même de son code de vie (...). Parfois il me semble que j'aimerais ça avoir un petit peu plus de latitude, pas pour aller à l'encontre d'une loi, c'est pas ça, mais, des fois... je ne sais pas (...) dire : «ah tel élève, ah regarde, pour cette semaine, tel élève on va s'arranger, on va faire ça comme ça, pis ça va être correct».» (Mme Linton, entrevue 1)

École des Chênes

Chez M. D'Indy, seules ses connaissances des obstacles à la justice sociale ont été identifiées dans le cadre des entrevues.

5-A : Connaissances des obstacles à la justice sociale, au changement et les moyens de les surmonter

Notamment, M. D'Indy identifie l'inertie des gens comme étant le premier obstacle à la justice sociale, c'est-à-dire qu'il serait plus facile de faire référence à nos croyances plutôt que de se questionner et les changer.

«Les obstacles à surmonter... le premier obstacle, je pense que les gens ont facilement tendance à revenir dans leurs pantoufles. Dans leurs premiers réflexes, qui étaient ceux du jugement, c'est plus facile, ça demande moins de travail, ça demande moins d'énergie. Donc moi je pense que c'est le premier obstacle, c'est toute l'inertie en fait, tsé c'est facile de revenir à nos vieilles pantoufles. Moi je pense que c'est le premier obstacle.» (M. D'Indy, entrevue 2)

Le directeur a également reconnu que le fait pour un directeur de ne pas être suffisamment présent dans son milieu constitue un obstacle au changement et à la justice sociale. En effet, M. D'Indy nous a rapporté qu'il aimerait être plus présent dans l'école, auprès de son personnel et des élèves, plutôt que d'être dans son bureau à donner des orientations, à effectuer des tâches administratives et des demandes ministérielles.

«Un autre obstacle, je te dirais que c'est... ma présence, ma capacité à être aussi présent sur le terrain que je le souhaiterais, comme directeur d'école. Pis d'être là avec les gens, avec les enseignants, avec les enfants. Parce que ça aussi, les gens ont besoin de savoir que la personne qui est dans son bureau, qui donne les orientations, sait de quoi qu'elle parle, parce qu'elle est aussi capable d'être dans la cour d'école ou dans une classe, à observer ou dans le corridor, à accompagner les enfants et ça, pour moi, c'est un obstacle, parce qu'on a tellement de tâches administratives, de demandes ministérielles, de redditions de comptes, d'obligations, de formulaires, si tu veux avoir telle affaire, que ça te demande un temps énorme qui fait que tu n'es pas capable d'être sur le terrain.» (M. D'Indy, entrevue 2)

Le directeur a également rapporté, tout comme Mme Linton, le manque de temps de réflexion ou de «temps d'arrêt» pour évaluer ses actions comme étant un obstacle à l'exercice de la justice sociale.

«Tu l'as vu on est tellement dans l'action qu'on a rarement le temps de s'arrêter, ça aussi c'est un obstacle.» (M. D'Indy, entrevue 2)

Enfin, M. D'Indy a souligné que la lourdeur des tâches administratives constitue en soi un obstacle à la justice sociale, car il a plus de difficulté à être présent dans son milieu, notamment pour se promener dans les corridors, parler avec les gens et comprendre leurs besoins.

«Je pense que c'est un obstacle, la lourdeur administrative de notre fonction... on parle de gestionnaires, on nous demande beaucoup des tâches qui sont administratives. Pis ça ben, je pense que c'est un obstacle, pas être capable d'être proche des gens, autant que moi je le souhaite, pis là je vais parler pour moi, pour pouvoir bien comprendre les enjeux. Pis quand on donne les orientations, on sait de quoi on parle tsé... ce qui vient d'en haut, doit partir d'un besoin d'en bas à mon avis... c'est un obstacle.» (M. D'Indy, entrevue 2)

4.2.5.2 Différences et similitudes entre les cas pour la dimension 5 (les obstacles à la justice sociale, au changement et les moyens pour les surmonter)

Quelques connaissances des obstacles ont été identifiées par les trois directions d'école participantes. Mme Montpetit a mentionné la mobilité du personnel et le temps nécessaire pour changer les croyances et combattre les préjugés dans une école comme étant des obstacles à la justice sociale et au changement. Mme Linton a plutôt insisté sur le fait que la structure et certains cadres de référence limitent la latitude des actions qu'elle peut poser dans son école. De plus, elle a rapporté que le temps que prend l'analyse et l'interprétation des données

institutionnelles, puis le fait de se laisser atteindre personnellement par certaines situations ou événements pouvaient constituer des obstacles à la justice sociale. Enfin, M. D’Indy a mentionné l’inertie du personnel (semblable à la perception de Mme Montpetit), son manque de disponibilité dans le milieu et la lourdeur des tâches administratives exigées des directions d’école (semblable à la perception de Mme Linton) comme étant des obstacles à la justice sociale et au changement.

4.2.6 Les attitudes et croyances, les expériences personnelles et les préjugés en lien avec la justice sociale

Cette dimension a été ajoutée, durant les analyses, au modèle conceptuel d’Archambault et Garon (2011a) pour évaluer l’exercice d’un leadership transformatif chez les directions d’école. Cette dimension regroupe les attitudes, les croyances et les expériences personnelles des directions en lien avec la justice sociale. Elle comprend également les préjugés et les réactions aux préjugés des directions d’école.

Tel que nous l’avons indiqué dans le chapitre 3, nous avons jugé pertinent d’ajouter cette dimension, car nous estimons qu’elle fournit des informations importantes pour évaluer l’exercice d’un leadership transformatif. En effet, certains auteurs font référence à l’influence des expériences personnelles passées en lien avec la justice sociale (ou plus précisément avec les injustices sociales) dans les pratiques de gestion actuelles des directions d’école (Marshall et Olivia, 2006; Murphy, 2002). De plus, nous considérons que la présence de préjugés, et plus particulièrement la réaction des directions d’école face à ces préjugés, nous informe sur leur sensibilité à la justice sociale.

4.2.6.1 Description et occurrence des attitudes, expériences personnelles et préjugés en lien avec la justice sociale

Durant les analyses des entrevues, nous avons répertorié des passages propres aux trois directions d’école où celles-ci faisaient référence à leurs attitudes, leurs croyances et leurs expériences personnelles associées au concept de justice sociale. Le Tableau XVI présente les occurrences des trois codes identifiés ici-bas (i.e., attitudes et croyances à l’égard de la justice sociale, expériences personnelles associées à la justice sociale et préjugés en lien avec la justice

sociale). On y observe que les trois directions d'école rapportent plusieurs attitudes et croyances en lien avec la justice sociale et quelques informations sur leurs expériences personnelles associées à cette thématique. Quant aux préjugés, seulement quelques situations ont pu être observées durant les périodes d'observation de Mme Montpetit et Mme Linton. Toutefois, ce n'est pas la présence de préjugés qui importe dans ce cas-ci, mais plutôt la réaction des directions d'école face à ces préjugés (puisque'ils ont été exprimés par leur personnel).

Tableau XIV

Occurrence des attitudes et croyances, des expériences personnelles et des préjugés en lien avec la justice sociale

Catégorie	Codes	Description	Cas 1: Mme Montpetit	Cas 2: Mme Linton	Cas 3: M. D'Indy
Autre	Attitudes et croyances à l'égard de la justice sociale	Attitudes et croyances de la direction en lien avec la justice sociale	24	19	34
Autre	Expériences personnelles associées à la justice sociale	Expériences qui affectent, selon la direction, sa pratique, sa pensée, ses croyances et qui est en lien avec la justice sociale	2	6	5
Autre	Préjugés en lien avec la justice sociale	Lorsque la direction ou un membre de l'équipe-école porte un jugement prématuré (croyance) sur quelqu'un ou quelque chose et qui a un lien avec la justice sociale.	5	2	0

École des Érables

Attitudes et croyances à l'égard de la justice sociale

Tout d'abord, nous avons identifié certains passages des entrevues effectuées auprès de Mme Montpetit qui nous permettent de mieux comprendre son attitude et ses croyances initiales face au concept de leadership transformatif ainsi que l'importance qu'elle accorde à l'inclure dans sa pratique. Grâce à ces passages, on constate que la justice sociale n'était pas une priorité de Mme Montpetit et qu'elle n'aurait probablement pas cherché à s'informer davantage sur ce sujet sans l'initiative de l'équipe de développement professionnel du programme UÉMPT.

«Je n'avais pas d'intérêt... du tout... c'est l'école montréalaise... je n'avais pas d'intérêt, si je n'étais pas rentrée avec l'équipe de développement professionnel de l'école montréalaise.... pis on est rentrés dans ce développement professionnel-là parce qu'on avait une préoccupation campus,

on voulait unir nos forces, pour notre quartier, parce que c'est un quartier défavorisé. C'est pour ça que l'on désirait être accompagnés par l'école montréalaise pour tous, puis ils sont arrivés avec... la justice sociale, l'exclusion et l'équité, donc on a continué là-dedans... mais rien à la base, m'amenait à ça... ce n'est pas moi qui serait allée... je ne me serais peut-être même pas inscrite à une formation sur l'équité ou la justice sociale. Pour ma part, ce n'était pas dans mes préoccupations, vraiment pas.» (Mme Montpetit, entrevue 2)

Mme Montpetit considère également difficile, mais important, de travailler sur les perceptions. Pour elle, la justice sociale c'est «croire en la capacité de ses élèves, qui malgré leur vécu, peuvent réussir.» (Mme Montpetit, questionnaire, question 1). Les deux extraits suivants démontrent cette vision en lien avec le changement des croyances et des perceptions dans son école.

«Quand tu parles de racisme, quand tu parles de religion, tu vas chercher des choses qui sont ancrées dans la personne, pis t'as beau dire tout ce que tu veux, c'est difficile de faire changer des perceptions, pis on ne veut pas convaincre, pis on ne touche pas la religion, mais on le touche plus au niveau de nos interventions.» (Mme Montpetit, entrevue 1)

«Alors, c'est d'influencer... tu sais au niveau de la justice sociale, je ne pense pas qu'on puisse faire les choses aussi rapidement qu'en pédagogie parce qu'on va toucher des valeurs qui sont profondes.» (Mme Montpetit, entrevue 1)

Mme Montpetit a également rapporté certaines croyances sur les écoles de milieux défavorisés ou sur les préjugés qu'entretiennent certaines personnes (de la population en général) sur ces écoles.

«Oui, ce n'est pas le même rendement, mais il faut faire attention parce que ça ne veut pas dire que si tu mets ton enfant dans une école de milieu défavorisé qu'il ne réussira pas dans la vie!» (Mme Montpetit, entrevue 1)

«Mme Montpetit mentionne que l'école n'a pas une très bonne réputation : «À l'école des Érables, ce sont tous des élèves en difficulté.» Mme Montpetit évoque également qu'il faut avoir le cœur solide, car les écoles du quartier n'ont vraiment pas la cote.» (Mme Montpetit, observation)

Expériences personnelles associées à la justice sociale

Mme Montpetit n'a pas vécu de situation d'injustice ou d'expérience en lien avec la justice sociale qui l'auraient touchée. Elle a affirmé être contre toute forme d'injustice sociale,

mais a avoué avoir parfois de la difficulté à se mettre à la place des autres, puisqu'elle n'a pas vécu ce type d'injustice. Mme Montpetit a aussi admis ne pas se sentir particulièrement visée par cette thématique, mais elle est consciente que d'autres le sont davantage en fonction de leurs expériences et de leurs caractéristiques personnelles.

«Je ne peux pas comprendre ce que vit une personne lorsqu'elle est victime d'une pratique contradictoire. Ce que je sais c'est que personne ne devrait être victime d'une injustice et que je vais faire tout mon possible pour que cela n'arrive pas.» (Mme Montpetit, questionnaire)

«C'est très subtil ces choses-là... et souvent quand ça ne nous concerne pas c'est encore plus subtil, on le voit pas, pis on ne le retient pas. Parce que, pour moi, ça a peu d'importance, mais pour l'autre, ça a peut-être plus d'importance. Ça aussi c'est difficile, à s'occuper, parce que... moi-même étant donné que par exemple je suis mariée, je suis blanche, je ne suis pas une personne qui est grosse, je ne suis pas une personne qui est laide, donc je rentre dans les catégories des personnes qui vont réussir. Je suis directrice, etc. Donc, on va dire que ces personnes-là, ont plus de succès, ou auprès des autres, quelque chose comme ça en tout cas.» (Mme Montpetit, entrevue 1)

Préjugés en lien avec la justice sociale

Nous avons également observé certaines situations dans lesquelles des membres de l'équipe-école des Érables affichaient des préjugés envers les parents d'élèves de milieux défavorisés⁴. Sur les cinq situations répertoriées, quatre d'entre elles portaient sur les parents d'élèves de milieux défavorisés. Les préjugés ont été exprimés dans un contexte de groupe (e.g., réunion du personnel, rencontre de comités, sur l'heure du dîner). Dans l'ensemble de ces situations, Mme Montpetit n'est pas intervenue ou n'a pas réagi à ces propos.

Synthèse

En somme, pour Mme Montpetit, la justice sociale est un concept important, mais qu'elle n'aurait pas privilégié comme objet d'étude ou d'intervention dans son école. En effet, Mme Montpetit a évoqué qu'elle éprouve de la difficulté à identifier ou à comprendre ce que les autres vivent comme injustice sociale. Elle a rapporté qu'elle est contre toute forme d'injustice, mais il lui semble délicat de discuter des croyances et des perceptions de son équipe-

⁴ Puisqu'il s'agit de paroles entendues dans le cadre des observations et que ces moments n'ont pas été enregistrés avec un enregistreur vocal, nous ne pouvons pas rendre les paroles exactes du personnel.

école ou des élèves en ce qui a trait à cette thématique, puisqu'il s'agit d'un sujet difficile à aborder, car ancré chez l'individu (i.e., croyances, valeurs). En outre, elle n'est pas intervenue dans les situations où des préjugés ont été exprimés par les membres de son équipe-école.

Écoles des Bouleaux

Attitudes et croyances à l'égard de la justice sociale

Mme Linton a rapporté à plusieurs reprises qu'elle se sentait particulièrement concernée par cette thématique et qu'elle l'associe beaucoup à ses valeurs personnelles. En effet, son attitude et ses croyances personnelles l'ont démontré.

«C'est sûr qu'il y a des thèmes, bon la justice sociale, ou c'est des thèmes qui, moi, m'accrochent, qui viennent me chercher, parce que je pense avoir des valeurs qui correspondent à ce que ça prend entre autres pour véhiculer la justice sociale (...) ce que je suis capable d'affirmer, c'est que l'égalité des chances, l'équité des chances, ça a toujours été quelques chose, je pense qui a fait partie de moi, qui a fait partie de mon bagage.» (Mme Linton, entrevue 2)

«Oui, des fois, moi, ça vient me chercher. Ça vient me chercher quand des gens disent que de toute façon, les parents ou les élèves, eh bien! De toute façon il est mal élevé, il ne sait pas vivre, il mange mal... ça vient me chercher.» (Mme Linton, entrevue 1)

Elle a également décrit sa conception de la justice sociale et du leadership transformatif.

Justice sociale

«En éducation, la justice sociale correspond tout d'abord à des valeurs de base, tous les élèves peuvent réussir, les actions tiennent en compte des diverses réalités des élèves. Les valeurs de base assureraient des actions d'équité (en principe). La justice sociale vise à donner la chance à tous les élèves de réussir en tenant compte des besoins individuels de ceux-ci.» (Mme Linton, questionnaire)

«La justice sociale, (...) c'est quelque chose qui se construit, selon aussi ce qu'on a vécu, ce qu'on vit, pis comment on va percevoir, ben ça peut venir influencer comment on... tout ça va s'imbriquer-là...» (Mme Linton, entrevue 2)

«Maintenant, tout ça étant dit, je ne suis pas capable de dire c'est quoi réellement la justice sociale, pis là plus je découvre c'est quoi, pis qu'est-ce que ça comporte, pis toutes les couches qui vont avec ça, comment ça se décortique. Je trouve que c'est vaste et je ne suis pas capable encore d'avoir une image mentale de c'est quoi...» (Mme Linton, entrevue 2)

Leadership transformatif

«Je pense aussi qu'à travers une pratique de leadership de justice sociale, dans un contexte de société comme on vit aujourd'hui, je pense que ça ne peut être que bénéfique pour la réussite justement, pour favoriser la réussite pour tous.» (Mme Linton, entrevue 2)

«Je pense qu'à la base ça prend quelqu'un qui a des valeurs humanistes, au sens large du terme. Quelqu'un qui également fait preuve d'écoute...» (Mme Linton, entrevue 2)

Expériences personnelles associées à la justice sociale

Les expériences passées de Mme Linton semblent également avoir contribué à la sensibiliser à la discrimination, à la ségrégation et à la justice sociale.

«D'avoir été touchée personnellement me sensibilise à l'équité.» (Mme Linton, questionnaire)

«Je sais aujourd'hui par rapport à ce type de questions-là qui sont liées à la discrimination, il y a des choses aujourd'hui que je ne souhaiterais pas revivre, que je ne souhaiterais pas refaire (...) je «sais» maintenant certaines choses que je ne savais pas à l'époque, des fois on aborde des choses avec une espèce de naïveté... maintenant il y a des limites...» (Mme Linton, entrevue 2)

Préjugés en lien avec la justice sociale

Une seule situation a été observée où des enseignants ont exprimé un préjugé à l'endroit d'élèves en difficulté⁵. Mme Linton n'a pas réagi à ces commentaires qui ont été formulés durant une rencontre du personnel.

Dans l'ensemble, on constate que Mme Linton est interpellée par les questions de discrimination et de justice sociale, mais qu'elle éprouve encore de la difficulté à bien définir ce que sont la justice sociale et le leadership transformatif. Mme Linton a affirmé avoir vécu des situations qui l'ont sensibilisée aux injustices sociales et à la discrimination. Cependant, elle a précisé qu'elle est encore en réflexion sur la signification des concepts de justice sociale et d'équité.

⁵ Puisqu'il s'agit de paroles entendues dans le cadre des observations et que ces moments n'ont pas été enregistrés avec un enregistreur vocal, nous ne pouvons pas rendre les paroles exactes du personnel.

École des Chênes

Attitudes et croyances à l'égard de la justice sociale

M. D'Indy a fait preuve, dans son discours, de conviction en ce qui a trait aux pratiques inclusives, au développement professionnel continu et à l'importance de prendre en compte la communauté et les parents dans la gestion d'une école (tous des éléments qu'il associe à des stratégies pour augmenter la justice sociale et le changement). Ces éléments constituent des pistes pour mieux comprendre sa vision du rôle d'une école et des acteurs scolaires.

«Je pense qu'une école doit faire partie de sa communauté, pis ça part de son adresse. L'école a une adresse dans son quartier, pis on y vit, pis contrairement à plein d'autres, ce qui est particulier, notre matière première, si on compare à une entreprise, c'est l'enfant qui réside dans ce quartier-là. Alors si l'école ne prend pas partie prenante de la vie de quartier, jusque dans les limites de sa mission, ben je pense qu'on passe vraiment à côté de quelque chose.» (M. D'Indy, entrevue 2)

«Ben moi, ce qui me parle beaucoup, c'est de parler des pratiques inclusives. C'est de permettre à tous (...) c'est ça de s'assurer que tout le monde a sa place, pis que tout le monde peut jouer un rôle, un rôle social, pis éventuellement un rôle économique.» (M. D'Indy, entrevue 1)

«Durant une rencontre avec la conseillère pédagogique : le directeur parle de thématiques «qui lui parlent», c'est-à-dire de la collectivité, des familles immigrantes et de leurs besoins. Il évoque également leur responsabilité et leur rôle dans la communauté, envers ces familles.» (M. D'Indy, observation)

Tout comme Mme Linton, M. D'Indy a rapporté également sa vision de la justice sociale ainsi que du leadership transformatif.

Justice sociale

«Pour moi, la justice sociale consiste à mettre en place toutes les conditions dans le but de permettre l'égalité des chances de réussite pour tous les élèves. Ces conditions doivent tenir compte de tous les intervenants qui gravitent autour des enfants : les parents, les enseignants, les organismes communautaires, etc. Ces conditions consistent entre autres à avoir une bonne compréhension des caractéristiques des enfants, avec lesquels nous travaillons et c'est croire au potentiel de chaque élève ainsi qu'à notre propre capacité d'intervenir auprès de ceux-ci.» (M. D'Indy, questionnaire)

«Moi, je pense que la justice sociale ça passe par les relations avec les gens. Parce que si tu fais en sorte que les gens se sentent bien, si tu aimes le monde, moi je pense que j'aime le monde et que tes actions sont autour, moi j'utilise

beaucoup l'humour, il y en a d'autres que ça va être autre chose, mais tu le sais quand les gens aiment, ou n'aiment pas les gens en général.» (M. D'Indy, entrevue 2)

«Ben c'est certain que moi je pense que la justice sociale, je pense que c'est quelque chose qui doit transcender. Je pense que je fais ça pour qu'il y ait une justice sociale, je pense que c'est probablement ce qui va ressortir de ton travail, je pense que c'est une multitude d'actions pis de réflexions.» (M. D'Indy, entrevue 2)

Leadership transformatif

«Je pense qu'il faut toujours l'avoir en arrière de la tête, je pense qu'il faut être capable d'être centré sur les relations, plus que sur le papier pis l'administration. Je pense que si tu es centré sur les redditions de comptes, pis les attentes papiers pis administratifs, je sais que je suis enregistré, mais je m'assume, la commission scolaire... si tu n'es centré que là-dessus, si tu considères que ta performance, c'est ta capacité à rendre des comptes à la bonne date, pis à la bonne heure, je pense que tu passes à côté d'un leadership de justice sociale. Alors faut accepter, je pense, être centré sur les relations, je pense qu'un bon leader, un leader de justice sociale, je pense que c'est quelqu'un qui a le sens de l'humour, qui est capable de ne pas dramatiser, pis qui est capable de relativiser les choses, pis qui reconnaît la valeur des gens qui sont autour de lui ou d'elle.» (M. D'Indy, entrevue 2)

À la lecture de ces extraits, on constate que M. D'Indy a une vision plutôt précise de ce qu'est pour lui la justice sociale et un bon leader qui promeut la justice sociale dans son école. Il considère que la justice sociale passe par les relations humaines et qu'elle doit transcender et transparaître dans les actions et dans les réflexions. M. D'Indy considère d'ailleurs qu'il adopte déjà certains comportements qui favorisent la justice sociale dans son école (i.e., dans ses relations, par son sens de l'humour, sa priorisation des aspects pédagogiques et sociaux au détriment des aspects administratifs, etc.).

Expériences personnelles associées à la justice sociale

Les croyances et la vision du directeur sont également teintées par son expérience dans le milieu scolaire avec des élèves de milieux défavorisés. En effet, M. D'Indy se sent concerné et interpellé par la réalité des élèves et des familles de milieux défavorisés. En entrevue, il a indiqué qu'en tant que direction d'école, il a un rôle à jouer pour améliorer la situation, en influençant son milieu.

«Mon intérêt pour la justice sociale passe par ça, ce dont j'ai été témoin depuis les sept dernières années plus spécifiquement autour justement d'injustices sociales, autour de familles, qui n'ont pas de bon sens.» (M. D'Indy, entrevue 2)

«Je vois des enfants, des familles dans des conditions qui ont pas (sic) de bon sens et je sais très bien que la seule façon que ces gens-là ont de s'en sortir c'est le système scolaire et ça me dérange de voir les gens qui jugent, ce sont des enfants qui dans le fond ont juste des besoins.» (M. D'Indy, entrevue 2)

«J'en ai trop vu, j'en ai beaucoup des histoires comme ça, d'enfants, pis de familles, qui parce qu'ils n'ont pas de diplôme, parce qu'ils ont vécu des situations sur lesquelles ils n'ont pas eu de contrôle, se retrouvent face à plein d'injustices, même s'ils ont plein de volonté. Alors moi, depuis ce temps-là, c'est un concept, c'est quelque chose qui m'interpelle, sur lequel je pense qu'il faut œuvrer, pis je pense que comme directeur d'école, je peux avoir un peu d'influence là-dessus.» (M. D'Indy, entrevue 2)

Synthèse

En somme, M. D'Indy a exprimé sa conviction que les pratiques inclusives, le développement professionnel et le fait de favoriser les relations entre l'école, les familles et la communauté favorisent la justice sociale. De plus, il rapporte une vision plutôt claire du concept de justice sociale. Il estime aussi qu'un leader qui favorise la justice sociale doit privilégier les relations humaines, avoir un bon sens de l'humour et prioriser les relations sociales et la pédagogie, même si cela doit se faire au détriment de certaines tâches administratives.

4.2.6.2 Différences et similitudes entre les cas sur les attitudes et croyances, les expériences personnelles et les préjugés en lien avec la justice sociale

Chez les trois directions d'école, on observe plusieurs différences et quelques similarités en ce qui a trait à leurs visions, leurs attitudes et leurs croyances en lien avec le concept de justice sociale et de leadership transformatif.

Mme Montpetit est peu interpellée par la justice sociale, contrairement à Mme Linton et à M. D'Indy qui se sentent personnellement interpellés par la justice sociale en raison de leurs valeurs et de leurs expériences personnelles dans le milieu scolaire. Leurs perceptions quant à la présence de préjugés dans leur école (entrevue 1) font d'ailleurs état de leur niveau de sensibilité quant à la justice sociale en milieu scolaire : Mme Montpetit considère qu'il n'y a

pas de préjugés et trouve difficile de traiter ce sujet, alors que pour Mme Linton et M. D'Indy, il s'agit d'un combat continu.

«Et...non, j'essaie de regarder (...) Et... tout ce qui est racisme, religion, parce qu'ils sont tous habitués de se côtoyer, pis pour eux c'est normal. Nous on a plus des problèmes au niveau des conflits, mais là je dois traiter ce sujet... je trouve ça très, très difficile, parce que quand tu parles de racisme, quand tu parles de religion, tu vas chercher des choses qui sont ancrées dans la personne (...) mais au niveau du personnel, non, je pense que les gens, que ce soit l'orientation sexuelle, peu importe, ils sont à l'aise, on ne le voit pas... on ne le voit pas nécessairement ou on l'entend peu.» (Mme Montpetit, entrevue 1)

«Oui, il y en a... on est dans un milieu très défavorisé... on a des enfants qui viennent de différents pays. Il n'y pas une communauté en particulier qui fréquente l'école des Bouleaux, comme c'est le cas parfois dans certaines écoles. Donc, en tout cas moi, ce que j'appelle des préjugés culturels souvent dus à une méconnaissance des cultures, des enfants. Il y a des préjugés de la part des adultes envers les familles et les élèves. Je m'explique : des préjugés quant à la capacité de réussite.» (Mme Linton, entrevue 1)

«Oui, c'est sûr qu'il y en a, moi je pense que c'est un combat continu... je dis combat c'est un gros mot là... mais moi, je pense qu'il faut constamment se rappeler qui ont est, qui sont nos élèves... à chaque année, quand on recommence l'année.» (M. D'Indy, entrevue 1)

4.3 Situations propices pour exercer un leadership transformatif rapportées par les directions d'école ou observées durant la collecte de données

Dans le cadre des entrevues et des observations, les directions d'école nous ont rapporté différents moments identifiés comme étant plus propices que d'autres à l'observation d'un leadership transformatif. En effet, nous constatons que la majorité des situations où nous avons pu observer des actions des directions en lien avec la pratique d'un leadership transformatif étaient des rencontres de groupe (à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école (e.g., tables de concertation, rencontres avec différents organismes communautaires, rencontres avec la commission scolaire et le Réseau Réussite Montréal)), des rencontres du personnel, des rencontres de planification et des planifications individuelles (dans le bureau de la direction). La majorité des situations dont nous avons été témoins avaient pour but de sensibiliser les enseignants ou d'autres membres de l'équipe-école aux caractéristiques des élèves et des parents d'élèves issus de milieux défavorisés et multiethniques. Toutefois, nous n'avons observé aucune

direction d'école qui a abordé directement la justice sociale (à l'exception de M. D'Indy auprès de sa conseillère pédagogique, voir section 4.2.4.1 pour l'école des Chênes). Ce sont davantage des discussions de corridors ou encore des rencontres de planification pour sensibiliser le personnel à cette thématique (dans un futur rapproché) que nous avons pu observer durant la collecte de données.

D'ailleurs, il est à noter que ces situations observées sont conformes aux moments propices qui ont été identifiés par les directions d'école pour exercer un leadership transformatif dans leur école. Par exemple, les trois directions d'école ont rapporté que les rencontres de groupe telles que les rencontres du personnel, les rencontres de comités sont des moments propices pour observer un leadership transformatif. Mme Linton et M. D'Indy ont également identifié que la planification des ressources (e.g., budget) était aussi une occasion d'exercer un leadership transformatif. De plus, Mme Montpetit et M. D'Indy ont mentionné en entrevue que l'exercice d'un leadership transformatif se produisait un peu partout, à différents moments et niveaux. M. D'Indy a indiqué, par exemple, que le leadership se manifestait par la cohérence de son discours et de ses actions, alors que Mme Montpetit a plutôt mentionné qu'il s'agissait d'influencer par la bande.

4.4 Synthèse des résultats

Les directions participantes travaillent toutes les trois dans des contextes comparables, c'est-à-dire dans des milieux multiethniques et défavorisés où les élèves et parents d'élèves sont en grande partie allophones, elles sont différentes par leur personnalité et leur approche. Plusieurs constats quant aux connaissances, attitudes, comportements rapportés et observés des directions d'école ont été posés dans ce chapitre.

En ce qui a trait aux éléments de la culture dominante (dimension 1), les directions d'école ont rapporté peu ou pas d'éléments. Seul M. D'Indy a mentionné une injustice en ce qui a trait à l'accès aux ressources pour les groupes marginalisés, alors que Mme Linton a indiqué que la structure organisationnelle ne permet pas toujours d'être juste et équitable (ce qu'elle considère également comme un obstacle à la justice sociale).

Pour le contexte des élèves et parents d'élèves de milieux défavorisés et multiethniques (dimension 2), les directions d'école possèdent des connaissances quant à la réalité des élèves

de milieux défavorisés et multiethniques (e.g., caractéristiques des populations desservies par leur école respective, réputation de l'école, besoins et caractéristiques des élèves et parents d'élèves de familles immigrantes). Les participants ont également exprimé la volonté de connaître ou de faire connaître le contexte des élèves issus de milieux défavorisés et multiethniques. De plus, M. D'Indy intervient pour faire connaître à son personnel et aux élèves le contexte des élèves de milieux défavorisés et multiethniques.

Pour la dimension 3 (i.e., connaissances des attitudes, connaissances et comportements liés à la justice sociale du personnel et des élèves), nous avons identifié chez les trois directions quelques connaissances des attitudes, des connaissances et des comportements de leur personnel (et parfois des élèves) en lien avec la justice sociale. Les participants ont d'abord rapporté quelques connaissances des attitudes et pratiques de leur personnel. Mme Linton et M. D'Indy ont mentionné être conscients que plusieurs de leurs enseignants avaient (ou ont toujours) des préjugés envers les élèves allophones et les parents d'élèves issus de milieux défavorisés. Ensuite, alors que Mme Montpetit considère que ses enseignants ajustent leurs attentes en fonction des élèves, Mme Linton rapporte plutôt que ses enseignants ont de faibles attentes scolaires (surtout envers les élèves allophones) et se déresponsabilisent facilement lorsque leurs élèves échouent ou ont de faibles résultats scolaires. Mme Linton et Mme Montpetit ont aussi identifié des pratiques pédagogiques efficaces de leurs enseignants qui favorisent, selon elles, la justice sociale : le décroisement (Mme Linton et Mme Montpetit), la différenciation pédagogique (Mme Montpetit), les conseils de coopération (Mme Montpetit), le conseil d'élèves (Mme Linton et Mme Montpetit). Seules Mme Montpetit et Mme Linton ont exprimé la volonté de faire connaître ou de connaître davantage les attitudes, les connaissances et les comportements liés à la justice sociale des élèves. Les trois directions d'école participantes ont toutefois rapporté des comportements pour mieux connaître les perceptions et pratiques de leurs enseignants en lien avec la justice sociale. Pour sa part, M. D'Indy essaie d'influencer les perceptions et les croyances de son équipe-école via le questionnement et le reflet des pratiques. Il a aussi rapporté avoir organisé une activité de visionnement de vidéos suivi de discussions qui lui ont permis de favoriser la prise de conscience du rôle de l'enseignant et des actions inéquitables envers les élèves. Mme Linton, quant à elle, a organisé une formation sur le jeu en mathématiques qui était en fait un prétexte pour discuter avec ses enseignants afin qu'ils

prennent conscience qu'ils évaluaient faiblement les capacités de leurs élèves et que leurs pratiques peuvent parfois s'avérer inéquitables. Finalement, Mme Montpetit a mentionné que l'élaboration du plan de lutte contre l'intimidation et la violence était une occasion de connaître et faire connaître l'opinion de ses enseignants sur des notions liées au concept de justice sociale. Seulement une situation a été observée durant la collecte de données qui avait pour but de connaître les perceptions et les paroles d'une technicienne en éducation spécialisée (situation de racisme, Mme Montpetit) en lien avec la justice sociale.

Pour la dimension 4, les données obtenues ont été plus nombreuses que pour les autres dimensions. En effet, les directions d'école ont rapporté de nombreuses connaissances et plusieurs comportements visant la justice sociale et le changement. Une fois encore, M. D'Indy est le participant qui a rapporté le plus de connaissances et d'actions de cette catégorie. Il est aussi le seul participant auprès duquel nous avons observé des situations où il tentait de favoriser la justice sociale et le changement dans son école (i.e., discussion avec des enseignantes sur l'implication des parents dans des activités pédagogiques, organisation d'un atelier de formation sur la justice sociale avec la conseillère pédagogique). Les stratégies identifiées par les directions d'école (i.e., qu'elles connaissent ou qu'elles rapportent déjà avoir utilisé dans leur école) portent essentiellement sur l'organisation scolaire, le changement de perceptions, les croyances et préjugés, les relations humaines et le développement professionnel. Le développement professionnel, la collaboration entre l'école, la famille et la communauté et les liens entre les actions et la justice sociale sont des stratégies rapportées principalement par M. D'Indy, alors que celles qui touchent les relations humaines ont surtout été rapportées par Mme Montpetit. Plusieurs autres stratégies ont également été relevées, soit : maintenir des attentes élevées envers les élèves et les enseignants, se questionner sur le processus d'évaluation de l'enseignement pour rendre les pratiques plus justes et équitables, croire fermement en la réussite de tous les élèves et poser des actions en ce sens. Le fait d'être un modèle de justice sociale et le fait de bien connaître les besoins et particularités des écoles en milieu défavorisé et multiethnique sont aussi des stratégies mentionnées par les directions d'école participantes pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement. Finalement, l'importance de responsabiliser et de sensibiliser les élèves à cette thématique, le fait d'adopter des pratiques inclusives, d'améliorer les pratiques pédagogiques pour inclure davantage l'éthique et la justice

sociale, d'utiliser les données pour diriger, de travailler sur le climat de l'école et d'adopter une attitude de *statu quo* (i.e., le fait d'ignorer les différences flagrantes, (e.g., races, religions, orientation sexuelle, etc.) sont également rapportées par les directions d'école.

Pour la dimension 5 (i.e., obstacles à la justice sociale, au changement et moyens pour les surmonter), les réponses obtenues auprès des directions sont assez variées. En effet, seul un obstacle a été relevé chez deux des trois directions d'école, soit la capacité à prendre un temps d'arrêt pour évaluer ses actions. Autrement, les directions ont évoqué divers obstacles externes, soit la mobilité du personnel, le temps nécessaire pour changer les croyances et combattre les préjugés dans une école, de même que la structure et les cadres de référence limitant la latitude des actions d'une direction. Les directions ont également mentionné des obstacles à la justice sociale et au changement qui sont issus de leur propre expérience, soit : l'analyse et l'interprétation de données institutionnelles, le fait de prendre de façon trop personnelle certaines situations, l'inertie du personnel (tel que le conceptualise M. D'Indy : il est plus facile de faire référence à ses croyances initiales plutôt que de se questionner et les changer), le manque de disponibilité dans leur milieu et la lourdeur des tâches qui leur incombent.

Nous avons relevé les différentes attitudes des directions d'école à l'égard de la justice sociale, de même que les réactions des directions d'école face à des préjugés du milieu scolaire portant principalement sur les parents d'élèves immigrants ou issus de milieux défavorisés. Toutefois, aucune action n'a été observée en réponse à ces préjugés. Leurs expériences personnelles en lien avec le concept de justice sociale ont également été notées. Ainsi, Mme Montpetit s'est avérée moins interpellée par la justice sociale que Mme Linton et M. D'Indy. Les extraits qui ont été rapportés dans les sections précédentes démontrent que Mme Linton et M. D'Indy se sentent plus personnellement touchés par la de justice sociale. De plus, le fait que Mme Montpetit n'identifie pas ou peu de préjugés dans son école, contrairement aux deux autres directions d'école, fait également état de ce constat. Quant à leur attitude à l'égard de la justice sociale, les trois directions d'école partagent une vision similaire : un leader en matière de justice sociale doit être «humain» et s'intéresser aux perceptions et aux injustices sociales pour assurer la réussite de tous les élèves.

Également, nous avons relevé les moments précis de la collecte de données durant lesquels les directions d'école ont posé des gestes en lien avec l'exercice d'un leadership transformatif. De façon générale, peu de situations ont été observées où les directions d'école auraient eu pour objectif de favoriser la justice sociale, malgré un temps total d'observation moyen de 49 heures 30 minutes. C'est auprès de M. D'Indy que nous avons pu observer le plus de situations et le plus de temps consacrés à favoriser la justice sociale et le changement dans son école. Plus précisément, les situations plus propices où nous avons observé l'exercice d'un leadership transformatif étaient : des interventions dans le bureau de la direction (e.g., rencontres de planification, rencontres avec les parents d'élèves et le personnel), des rencontres de groupe ou de comités (e.g., rencontres du personnel, comité plan de lutte, comité multidisciplinaire ou clinique, rencontres à l'extérieur de l'école) et des interactions dans le corridor (e.g., intervention auprès des élèves, intervention ou discussion avec les enseignants et professionnels). De façon générale, ces gestes furent posés en présence des enseignants ou des agents communautaires, bien que dans certains cas les directions étaient seules. D'un point de vue plus précis, les lieux, périodes et acteurs présents lors de ces situations furent très variables selon les directions.

Autrement, les rencontres de groupe telles que les rencontres du personnel, les rencontres de comités (e.g., comité plan de lutte contre l'intimidation, comité Harmonie, rencontre-cycle ou de niveaux) ont été identifiées comme étant des moments propices pour observer un leadership transformatif. La planification des ressources, le choix des orientations de l'école et du développement professionnel des enseignants ainsi que les interventions effectuées dans la cour d'école ont aussi été relevés par les directions d'école comme des situations propices à un leadership transformatif. Finalement, certaines directions ont précisé que le leadership transformatif s'exerçait en tous lieux et à tous moments, une direction étant appelée à servir de modèle de justice sociale pouvant influencer les membres de son équipe-école.

Le prochain chapitre propose une interprétation détaillée des données recueillies et présentées ci-haut.

Chapitre 5 : Interprétation et discussion

Tout d'abord, rappelons que cette recherche vise à documenter et décrire les différentes situations dans lesquelles il est possible d'observer la pratique d'un leadership transformatif chez les directions d'école. Nous cherchions plus précisément à décrire les connaissances de ces directions d'école sur le concept de justice sociale en éducation, puis à vérifier dans quelles situations et sous quelles formes il est possible de les observer. Nous avons également pour but de décrire les différences et les similitudes des pratiques des directions d'école pour les comparer entre elles en ce qui a trait à l'exercice d'un leadership transformatif.

Dans la présente section, dans un premier temps, nous discutons des connaissances, des attitudes, croyances, valeurs, des comportements rapportés et des comportements observés des directions d'école, tous répertoriés dans le chapitre précédent, en établissant des liens avec des études antérieures ayant des objectifs similaires aux nôtres (Archambault et Garon, 2013; Shields, 2010, 2013; Theoharis, 2007). L'Annexe 10 présente en détail la méthodologie, les objectifs poursuivis par ces chercheurs ainsi que les résultats qu'ils ont obtenus. Dans un deuxième temps, nous abordons les thèmes les plus récurrents identifiés par notre analyse thématique de la dimension des stratégies pour augmenter la justice sociale et le changement (dimension 4). Dans un troisième temps, nous discutons des différences et similitudes des trois directions d'école en ce qui a trait à l'exercice d'un leadership transformatif. Dans un quatrième temps, nous comparons nos trois études de cas à d'autres recherches empiriques en faisant des liens avec les constats des sections précédentes afin de statuer si nos directions d'école sont bel et bien des modèles en matière de leadership transformatif. Dans un cinquième temps, la portée et les limites des résultats de cette recherche sont présentées et discutées.

5.1 Retour sur les résultats de recherche

Jusqu'à présent, peu de recherches empiriques ont permis d'opérationnaliser le concept de leadership transformatif et de décrire ou d'évaluer comment les directions d'école, dans leur réalité quotidienne, exercent un tel leadership (Archambault et Richer, 2014; Shields, 2010). Seulement cinq études empiriques poursuivant cet objectif ont été répertoriées dans la littérature et seulement deux de ce nombre ont été menées au Québec. Notre recherche s'inscrivant dans cette même visée, nous comparerons les résultats de ces recherches à ceux que nous avons obtenus. Contrairement au chapitre précédent, nous aborderons les résultats de la recherche par catégories (i.e., connaissances; attitudes, croyances, valeurs; comportements rapportés;

comportements observés⁶) plutôt que par dimensions (i.e., éléments de la culture dominante; contexte des élèves de milieux défavorisés; connaissances des attitudes, connaissances et comportements liés à la justice sociale du personnel et des élèves; stratégies pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement; obstacles à la justice sociale; attitudes, croyances, expériences personnelles et préjugés en lien avec la justice sociale (ajout aux dimensions du modèle)). Cette façon de procéder répond mieux à nos objectifs de recherche puisqu'il est question d'identifier les connaissances et les actions rapportées et observées des directions d'école pour décrire le plus fidèlement leur pratique.

5.1.1 Les connaissances des directions d'école liées à la justice sociale

Rappelons que le premier des objectifs poursuivis par la recherche était de décrire les connaissances des directions d'école sur le concept de justice sociale en éducation. Force est de constater que la littérature présente peu de connaissances des directions d'école en lien avec la pratique d'un leadership transformatif. Ces études empiriques identifient surtout des attitudes, mais plus encore des actions rapportées par les directions d'école (Archambault et Garon, 2013; Shields, 2010, 2013; Theoharis, 2007). Contrairement à ces études, les directions d'école participant à la présente recherche ont rapporté plus de connaissances (sur les stratégies pour augmenter la justice et le changement dans leur école) que de comportements en lien avec l'exercice d'un leadership transformatif.

Connaissances des éléments de la culture dominante

Les directions d'école ont rapporté peu de connaissances en ce qui a trait à la dimension des éléments de la culture dominante, soit que l'application de la justice sociale est parfois difficile en raison de la structure organisationnelle, des règlements et des lois (Mme Linton) et que l'accès aux ressources financières, culturelles et documentaires n'est pas équitable, surtout pour les élèves et les familles de milieux défavorisés (M. D'Indy). Aucune attitude, croyance, valeur, comportement rapporté ou observé en lien avec cette dimension n'a été répertorié. En effet, même si nous avons suivi les recommandations suggérées par Archambault et Garon (2013) en posant des questions plus précises sur cette dimension dans le cadre de la deuxième

⁶ Un tableau résumé des connaissances, des attitudes, croyances et valeurs, des comportements rapportés et des comportements observés des directions d'école est disponible à l'Annexe 11.

entrevue, les directions d'école nous ont rapporté très peu d'éléments. Ces résultats ne sont pas surprenants puisqu'il est difficile d'avoir un impact immédiat sur la culture dominante (i.e., avoir un impact sur la culture, la société en générale et les valeurs qui sont véhiculées) et que dans l'ensemble des recherches empiriques répertoriées, seules des attitudes ou des obstacles à la justice sociale en lien avec cette dimension ont été identifiées (Archambault et Garon, 2013; Shields, 2010; Theoharis, 2007). Shields (2013) rapporte d'ailleurs que parmi les huit caractéristiques importantes de l'exercice d'un leadership transformatif, les directions d'école doivent se donner pour mandat de combattre les distributions inéquitables de pouvoir et de faire des liens entre les éléments de la culture dominante et les pratiques inéquitables dans une perspective plus globale et sociétale. Toutefois, peu d'actions en ce sens, dans la pratique, ont été répertoriées auprès des directions d'école exemplaires. Dans la littérature, certaines directions d'école rapportent établir des partenariats avec des organismes communautaires dans le but de former et d'informer différentes communautés ethniques (Archambault et Garon, 2013), d'autres tentent plutôt d'éliminer les programmes appliquant un processus de sélection des élèves pour assurer une certaine diversité et garantir que l'ensemble des élèves aient accès aux ressources (Archambault et Garon, 2013; Shields, 2010; Theoharis, 2007). Dans le cadre de notre recherche, la présence d'un nombre aussi restreint d'éléments associés à la dimension 1 (i.e., éléments de la culture dominante) nous permet de déduire que les directions d'école ayant participé à notre recherche ne seraient pas conscientes de ces aspects (i.e., qu'elles ne les connaissent pas), ou encore qu'elles ne seraient pas en mesure de les influencer.

Connaissance du contexte des élèves de milieux défavorisés

En ce qui a trait aux connaissances des directions d'école sur le contexte des élèves de milieux défavorisés, à notre avis, notre recherche est la première à en faire mention, selon ce que nous avons recensés. Les directions d'école nous ont surtout rapporté des connaissances sur les caractéristiques de leur école et des élèves (les trois directions), des milieux défavorisés (les trois directions) et sur le concept de défavorisation et les répercussions sur les élèves (M. D'Indy). Il est à noter que chacune des directions d'école a manifesté un intérêt à mieux connaître son milieu et les particularités du contexte des élèves de milieux défavorisés. Nous croyons d'ailleurs qu'il est essentiel que des directions d'école qui œuvrent en milieu défavorisé possèdent plusieurs connaissances sur les caractéristiques des élèves et des parents d'élèves de

milieux défavorisés pour être en mesure de répondre aux besoins des élèves et favoriser la justice sociale dans leur école.

Connaissances des attitudes, connaissances et comportements liés à la justice sociale du personnel et des élèves

Ensuite, contrairement à la recherche d'Archambault et Garon (2013), nous avons identifié plusieurs connaissances des directions d'école sur les attitudes, connaissances et comportements de leur personnel et quelque peu des élèves. Nous estimons d'ailleurs que les changements que nous avons apportés au protocole d'entrevue (i.e., nous avons posé des questions spécifiques sur cette thématique aux directions d'école) nous ont permis d'en apprendre davantage sur cette dimension. Toutefois, ces connaissances varient beaucoup d'une direction à l'autre.

Par exemple, lorsque nous avons interrogé Mme Montpetit sur cette question, elle a rapporté que ses enseignants ont des attentes réalistes en fonction de la clientèle de l'école des Érables et qu'ils font beaucoup de différenciation pédagogique. Or, à l'instar de Theoharis (2007), nous estimons qu'il s'agit de bonnes pratiques pédagogiques qui ne sont pas propres aux écoles de milieux défavorisés et qui ne favorisent pas nécessairement la justice sociale. En effet, les enseignants pourraient faire de la différenciation pédagogique et en même temps favoriser des pratiques inéquitables. Par ailleurs, Mme Montpetit a reconnu que le concept de justice sociale est peu abordé auprès des élèves. Comme elle n'a pas élaboré sur les connaissances ou comportements des élèves, malgré nos questionnements, nous déduisons qu'elle ne connaît pas véritablement les attitudes, les connaissances ou comportements liés à la justice sociale des élèves.

Mme Linton a identifié chez ses enseignants plusieurs attitudes et actions, certaines négatives et d'autres positives, en lien avec la justice sociale. Concernant les éléments négatifs, elle a rapporté que plusieurs des enseignants de l'école des Bouleaux entretiennent des préjugés ou de faibles attentes quant à la capacité de réussite des élèves de milieux défavorisés et surtout des élèves allophones. Selon Mme Linton, les enseignants sous-évaluent le potentiel de ces élèves et se dégagent facilement de leurs responsabilités en cas d'échecs scolaires, qu'ils associeraient davantage à des facteurs externes à l'école. Ces constats sont similaires à ceux des

directions d'école exemplaires en matière de leadership transformatif décrits dans la littérature (Shields, 2010; Theoharis, 2007). Mme Linton souhaiterait également que ses enseignants soient plus critiques et prennent plus en considération les aspects éthiques, tout comme le rapportent certaines directions exemplaires de l'étude d'Archambault et Garon (2013).

À titre d'élément plus positif, elle identifie que plusieurs de ses enseignants ont des pratiques bénéfiques pour la réussite scolaire des élèves, ce qui favorise la justice sociale, soit le décloisonnement et le travail en collaboration avec les parents d'élèves. Nous estimons que ces pratiques efficaces pour améliorer la réussite des élèves pourraient engendrer une meilleure justice sociale tout comme différentes formes d'injustices, puisque ces actions n'ont pas pour objectif principal d'assurer la justice et l'équité. De plus, la directrice mentionne que ses enseignants ont des exigences élevées de savoir-être et pour le développement des habiletés sociales des élèves. Mme Linton rapporte aussi que les membres de son personnel interviennent rapidement et efficacement lorsque survient un problème d'intimidation à l'école des Bouleaux. Ces pratiques témoignent surtout de la sensibilisation sociale (e.g., loi 56, quelques cas de suicide d'élèves victimes d'intimidation récemment médiatisés, etc.) de plus en plus présente dans les écoles québécoises et non d'une sensibilisation à la justice sociale. Mme Linton a rapporté la présence occasionnelle, chez les élèves, de commentaires discriminatoires, de conflits et de stéréotypes, notamment de la part d'élèves immigrants dont les idées préconçues provenant de leur pays d'origine se transportent dans le pays d'accueil. Elle a mentionné cependant que les élèves remarquent moins les différences des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, de langage ou de comportement. Bref, Mme Linton reconnaît la présence de préjugés ainsi que leur nature et leur prédominance dans son milieu, contrairement à Mme Montpetit, qui serait moins consciente de leur existence.

Tout comme Mme Linton, M. D'Indy a identifié la présence de préjugés de la part des enseignants à l'égard des élèves allophones et des familles de milieux défavorisés. Cette perception des élèves allophones, qui seraient soi-disant moins aptes à la réussite scolaire, nous semble d'ailleurs répandue dans plusieurs écoles québécoises puisque deux des directions d'école exemplaires ayant participé à la recherche d'Archambault et Garon (2013) ont également posé ce constat. Ces directions désirent d'ailleurs changer cette perception de leur équipe-école, tout comme M. D'Indy et Mme Linton. M. D'Indy a cependant rapporté une

diminution de ce type de préjugés depuis le début de l'année scolaire. Plus précisément, il mentionne que ses enseignants portent moins de jugements négatifs hâtifs et sont plus conscients des défis que doivent relever les familles défavorisées et/ou immigrantes.

Le directeur observe également des réflexions personnelles plus fréquente de la part des membres de son personnel sur le rôle qu'ils peuvent jouer pour aider les élèves issus des milieux défavorisés et quelle posture l'école doit adopter dans ce contexte. Ainsi, M. D'Indy s'est manifestement montré attentif à la présence de préjugés dans son école, même proactif à cet égard, ce dont témoignerait la diminution notable qu'il rapporte de ces préjugés durant l'année scolaire. C'est pourquoi nous estimons que M. D'Indy a tenté de connaître et d'influencer la perception de son équipe-école pour qu'elle soit plus consciente de la présence de préjugés et de jugements négatifs erronés sur les familles immigrantes et de milieux défavorisés (les comportements qu'il rapporte vont également dans le sens de cette interprétation).

Cependant, M. D'Indy n'a pas identifié de connaissances, d'attitudes ou de comportements liés à la justice sociale des élèves. Puisque des questions spécifiques sur cette dimension ont été posées en entrevue, il est de notre avis que, tout comme Mme Montpetit, M. D'Indy les connaît peu ou pas.

Connaissances des stratégies pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement

La majorité des connaissances que les trois directions d'école participantes ont rapportées portent sur les stratégies pour augmenter la justice sociale et le changement. Cela s'explique notamment par le fait que les protocoles d'entrevues comprenaient plusieurs questions portant sur cette dimension. Plusieurs des stratégies ont été décrites par l'ensemble des participants, alors que d'autres n'ont été mentionnées que par une seule direction. De plus, une bonne partie des stratégies évoquées s'avèrent communes aux directions exemplaires des études antérieures (Archambault et Garon, 2013; Shields, 2010, 2013; Theoharis, 2007) ou sont simplement de bonnes pratiques pédagogiques ou de gestion. Pour les directions d'école exemplaires des études répertoriées dans la littérature, il s'agit uniquement d'actions rapportées ou parfois de croyances des directions d'école qui se traduisent dans leurs actions. Pour les directions d'école de notre recherche, seules des connaissances de ces stratégies ont été relevées. Nous estimons toutefois qu'il est pertinent et raisonnable de les comparer afin d'évaluer dans

quelle mesure les stratégies connues et identifiées par les directions participantes de notre étude rejoignent les stratégies évoquées dans la littérature.

Connaitre les besoins et les caractéristiques du milieu scolaire

Certaines stratégies pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement ont été relevées par les trois directions d'école. Notons qu'il est primordial de bien connaître les besoins des élèves, les caractéristiques et les besoins du milieu ainsi que sa marge de manœuvre en tant que direction pour gérer justement et équitablement. Cette stratégie semble d'ailleurs répandue et essentielle pour exercer un bon leadership transformatif (Archambault et Garon, 2013; Shields, 2010, 2013; Theoharis, 2007). Il est aussi de notre avis que ces connaissances sont essentielles à toute direction d'école efficace.

Être elles-mêmes des modèles

Aussi, les directions d'école participantes ont rapporté que pour favoriser la justice sociale dans leur école, elles devaient elles-mêmes être des modèles de justice sociale. Cette stratégie est également mentionnée par une majorité des directions d'école exemplaires des études antérieures (Archambault et Garon, 2013; Shields, 2010; Theoharis, 2007).

De plus, les trois directions d'école ont spécifié que pour exercer un leadership transformatif, elles doivent être proches de leur équipe-école, des élèves et des parents d'élèves et faire preuve d'empathie, d'écoute, de respect, de disponibilité et d'ouverture. Pour Mme Linton il s'agit par exemple d'adopter des comportements qui soutiennent des valeurs humaines, Mme Montpetit a plutôt mentionné son ouverture (e.g., le fait que sa porte soit toujours ouverte) et son lien de confiance avec les enseignants, alors que M. D'Indy a évoqué sa façon d'aborder les gens avec humour et sa priorisation des interactions humaines dans l'école plutôt que des tâches administratives. Ces exemples témoignent d'un aspect incontournable du leadership transformatif, puisque cette proximité avec les agents du milieu scolaire (i.e., élèves, parents, enseignants, professionnels, membres de la communauté, etc.) est décrite par une majorité d'auteurs qui s'intéressent à la justice sociale en éducation (Blackmore, 2002; Bogotch, 2002; Goldfarb et Grinberg, 2002; Lyman et Villani, 2004; Riester, Pursh et Skrla, 2002) et qu'elle est une composante de l'attitude qu'adoptent les directions d'école exemplaires des études antérieures (Archambault et Garon, 2013; Shields, 2010, 2013; Theoharis, 2007). Il

semble donc que ces valeurs et attitudes soient primordiales à l'exercice d'un leadership transformatif.

Respecter le rythme d'adaptation au changement

Plusieurs stratégies ont également été mentionnées par deux des trois directions participantes. Mme Montpetit et Mme Linton ont rapporté que pour changer les perceptions et les pratiques des membres de leur équipe-école il faut respecter leur rythme d'adaptation au changement. Contrairement aux stratégies précédentes, celle-ci n'est pas relevée dans la littérature. Toutefois, quelques chercheurs affirment de concert qu'il faut respecter les différences individuelles tout en insistant quotidiennement sur la nécessité de changer les perceptions erronées et les pratiques, si ces dernières ne sont pas équitables (Shields, 2010, 2013; Theoharis, 2007, 2010). Shields (2010, 2013) va même jusqu'à dire que les directions d'école qui font preuve d'un leadership transformatif prennent constamment des risques pour changer les pratiques des enseignants et condamner les préjugés et autres formes d'injustices dans leur école. Cela implique d'ailleurs souvent que ces changements de pratiques ne font pas consensus auprès de l'équipe-école ou des parents d'élèves et que le rythme d'adaptation du personnel n'est pas nécessairement respecté.

Le développement professionnel

Dans ce même ordre d'idées, M. D'Indy et Mme Montpetit ont identifié le développement professionnel, pour eux-mêmes et leur personnel enseignant, comme une stratégie valorisant la justice sociale et le changement. M. D'Indy a toutefois fourni plus de détails que Mme Montpetit sur les objectifs poursuivis par les ateliers de formation offerts dans son école. Il a rapporté que la formation continue offerte aux enseignants depuis les dernières années vise le développement d'attentes réelles et élevées envers les élèves de même que de pratiques d'évaluation plus équitables. Le directeur a également mentionné différents exemples de formations visant ces objectifs qui ont été offertes par le passé. De plus, il a souligné l'importance pour une direction de se tenir informée et de se questionner continuellement sur la justice sociale et l'équité. Ainsi, on observe que M. D'Indy a des intentions axées sur des éléments de formation qui ont le potentiel de rendre son école plus juste et équitable. De plus, lorsque cette stratégie est utilisée dans l'intention de changer les perceptions des enseignants ou encore d'améliorer ou de changer le fonctionnement d'une école pour la rendre plus juste et

équitable, les activités de développement professionnel sont de bons moyens pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement, solution qui est d'ailleurs souvent appliquée par les directions exemplaires des autres études (Archambault et Garon, 2013; Shields, 2010, 2013). Cependant, si l'objectif poursuivi par le développement professionnel ne vise pas spécifiquement la justice sociale, il est peu probable que le simple fait de favoriser le développement professionnel des enseignants favorise la justice sociale dans leur école. C'est pourquoi nous estimons que les activités de développement professionnel dont M. D'Indy et Mme Montpetit, ont fait mention ne poursuivent pas nécessairement cet objectif.

Rapprocher et inclure davantage les familles au milieu éducatif

Une autre stratégie qui est évoquée par Mme Montpetit et sur laquelle M. D'Indy a insisté dans son discours est le fait de rapprocher et d'inclure davantage les parents d'élèves à la vie scolaire. En effet, le fait de rapprocher les familles du milieu éducatif permet, selon Mme Montpetit, de mieux comprendre leurs besoins et ainsi d'être plus juste socialement. Pour sa part, M. D'Indy perçoit cette stratégie comme un levier pour augmenter la justice sociale, puisque les enseignants plus en contact avec les familles de milieux défavorisés et multiethniques sont moins enclins à exprimer des préjugés envers elles. De plus, M. D'Indy estime que le fait de rapprocher l'école et les familles lui donne l'occasion d'expliquer aux parents d'élèves nouvellement arrivés au Québec comment fonctionne le système éducatif québécois, les valeurs ou normes sociales ainsi que le programme de formation. Encore une fois ici, il est difficile de statuer s'il s'agit simplement de bonnes pratiques de gestion scolaire ou si les directions d'école ont véritablement l'intention de favoriser la justice sociale en favorisant ce rapprochement. De plus, le fait de rapprocher les familles de la vie scolaire ne garantit pas l'augmentation de la justice sociale dans une école. Cependant, tout comme pour la stratégie de développement professionnel, M. D'Indy établit lui-même ce lien entre le rapprochement des familles et la justice sociale. Ceci étant, il est plus probable qu'il favorise ce rapprochement dans le but d'augmenter la justice sociale dans son école que Mme Montpetit qui semble avoir noté après coup le lien entre le concept de justice sociale et cette stratégie.

Autres stratégies proposées par Mme Montpetit

Enfin, plusieurs autres stratégies ont également été nommées par les directions d'école, mais cette fois-ci de façon individuelle. Notons d'abord les conditions facilitantes pour

augmenter la justice sociale et le changement dont Mme Montpetit a fait mention. Celle-ci a rapporté que le contexte dans lequel elle exerce sa profession, c'est-à-dire une petite école dont elle est la directrice depuis quelques années, lui a permis de créer un lien de confiance fort avec les élèves, les enseignants et les parents d'élèves, ce qui est une condition facilitante pour augmenter la justice sociale. Elle a également mentionné son accompagnement des enseignants, son leadership pédagogique et sa vision collaborative et participative comme étant des éléments qui favorisent la justice sociale dans son école, tout comme la panoplie d'activités parascolaires offertes aux élèves. Encore une fois, les éléments identifiés par Mme Montpetit sont de bonnes pratiques de gestion ou des éléments qui ont le potentiel de favoriser une meilleure justice sociale. Cependant, ces éléments ont été identifiés après coup, ils n'ont donc pas été planifiés et implantés dans le but d'augmenter la justice sociale et le changement dans son école. De plus, accompagner les enseignants dans leur démarche de développement professionnel, être un bon leader pédagogique et offrir un grand nombre d'activités parascolaires ne garantit en rien une augmentation de la justice sociale et peut même à la rigueur, si la direction n'en est pas consciente, contribuer à créer ou perpétuer différentes formes d'injustices ou de préjugés dans une école.

Autres stratégies proposées par Mme Linton

De son côté, Mme Linton nous a fait part de trois autres stratégies qui lui permettent d'être plus juste et équitable dans son école. Elle a ainsi rapporté qu'il est important de travailler sur le climat de l'école (i.e., rendre leur école plus accueillante, et ce, surtout pour les familles marginalisés (voir Annexe 10)) afin de la rendre accueillante et sécuritaire pour tout le monde. Mme Linton a également évoqué que la redistribution des ressources (en fonction des besoins des élèves) et l'organisation des groupes-classe lui permettent d'augmenter la justice sociale et le changement dans son école (e.g., en regroupant de façon stratégique les élèves et les enseignants, selon leurs besoins). Ces différentes stratégies sont d'ailleurs utilisées par certaines directions d'école exemplaires décrites dans les travaux de Theoharis (2007) et de Shields (2010) (voir Annexe 10). Nous les considérons donc susceptibles de favoriser la justice sociale et le changement dans une école. Finalement, une dernière stratégie nommée par Mme Linton consiste à prendre le temps de bien analyser, comprendre et connaître l'ensemble des faits d'une situation donnée ainsi que les points de vue de l'ensemble des acteurs du milieu scolaire pour

prendre des décisions justes et équitables. Cette stratégie n'a pas été relevée par les autres directions d'école exemplaires en matière de leadership transformatif des études antérieures. Cependant, elle nous semble judicieuse pour favoriser la justice sociale dans une école, puisque l'analyse incomplète de situations problématiques peut effectivement mener à des pratiques ou décisions injustes ou inéquitables. Toutefois, nous considérons également qu'elle constitue principalement une bonne pratique de gestion. Nous sommes aussi de l'avis de Shields (2013) qui affirme que les directions d'école qui exercent un leadership transformatif doivent prendre des risques et aller de l'avant avec des changements de structure ou des projets qui ne font pas nécessairement l'unanimité. Ce faisant, nous croyons qu'il est effectivement important de bien comprendre et de bien analyser les enjeux ou situations problèmes et ne pas avoir peur de développer des projets ou de mettre en place de nouvelles structures dans le but de rendre une école plus juste et équitable.

Connaissances des obstacles à la justice sociale, au changement et moyens pour les surmonter

Tout comme la dimension des éléments de la culture dominante, peu de connaissances sur les obstacles à la justice sociale, au changement et les moyens de les surmonter ont été nommés par les directions d'école participantes. Seules des connaissances et une certaine volonté de la part de Mme Montpetit et Mme Linton pour surmonter les obstacles ont été exprimées en entrevue.

Ainsi, Mme Montpetit a rapporté que la mobilité du personnel et de la direction est un obstacle à la justice sociale. Bien que cet obstacle ne soit pas rapporté par les directions d'école exemplaires des autres études empiriques, nous estimons qu'une mobilité élevée dans une école peut effectivement agir à titre d'obstacle, car le roulement du personnel peut influencer négativement la performance organisationnelle (Heppell, 2011). C'est le cas, par exemple, lorsque les nouveaux membres du personnel ne partagent pas un langage commun et qu'ils n'ont pas assisté aux démarches antérieures de l'équipe-école pour diminuer les préjugés et les injustices. Mme Montpetit et Mme Linton ont également mentionné que changer les croyances et les valeurs de leur personnel prend beaucoup de temps et d'énergie, ce qui est un obstacle à la justice sociale. Tout comme l'affirment Archambault et Garon (2013), nous croyons que favoriser la justice sociale est une démarche constante, qui implique nécessairement beaucoup

d'énergie et de temps, dépendamment des projets ou des structures qui doivent être améliorés ou changés pour augmenter la justice sociale dans un milieu.

Mme Linton est la seule à avoir rapporté qu'elle considère que la structure et le cadre de référence mis en place par le gouvernement ou la commission scolaire constituent parfois un obstacle à la justice sociale. Cet obstacle est d'ailleurs celui qui est le plus souvent nommé par les directions d'école exemplaires des études antérieures, outre la résistance du milieu (des enseignants, des parents et du cadre administratifs des commissions scolaires) (Archambault et Garon, 2013; Shields, 2010; Theoharis, 2007). Étonnamment, cette résistance du milieu n'a pas été évoquée par les directions d'école de notre étude. Il est possible que ce constat soit une indication que les directions d'école n'ont pas pris de risque en tentant d'implanter des projets qui ne font pas l'unanimité dans leur milieu (tel que le décrivent Theoharis (2007, 2009) et Shields (2003, 2010) dans leurs recherches). Par contre, le manque de ressources (nommé par M. D'Indy et Mme Linton) et le manque de formation pour exercer un leadership transformatif (nommé par les trois directions d'école) sont des obstacles identifiés par la majorité des participants des études de cas précédentes (Archambault et Garon, 2013; Shields, 2010; Theoharis, 2007).

Finalement, Mme Linton et M. D'Indy ont rapporté qu'il est difficile, dans la vie quotidienne des directions d'école, de prendre des temps d'arrêt pour bien réfléchir aux situations problématiques, car elles sont souvent appelées à agir dans le vif de l'action, ce qui implique qu'elles n'ont pas toujours le temps d'évaluer si leurs interventions sont véritablement justes et équitables. Dans un autre ordre d'idées, M. D'Indy estime que la lourdeur des tâches administratives et l'inertie des gens (i.e., ce qu'il définit comme étant le fait de garder leurs croyances initiales plutôt que de se questionner sur leurs pratiques) sont des obstacles à la justice sociale. Quant à Mme Linton, elle a aussi mentionné que son manque de temps pour analyser les données (e.g., institutionnelles, de collectes de données à l'interne) et les interpréter est un obstacle à la justice sociale. Bien que les obstacles suivants ne soient pas identifiés dans la littérature comme étant des obstacles à l'exercice d'un leadership transformatif, nous estimons qu'ils en sont. En effet, la lourdeur des tâches administratives, la résistance ou «l'inertie des gens» et le manque de connaissances sur la façon d'analyser et d'interpréter les données sont des éléments qui sont soulevés par les directions d'école comme affectant négativement leur

fonction et surtout leur gestion du changement (Bareil, 2004; Collerette et Schneider, 1996; Mintzberg, 2009). Puisque le fait de vouloir rendre son école plus juste et équitable s'inscrit nécessairement dans une démarche de changement, nous estimons que les obstacles identifiés ci-haut sont pertinents et peuvent effectivement nuire à la justice sociale et au changement.

Situations propices à l'exercice d'un leadership transformatif

Dans le chapitre 4, nous avons identifié plusieurs situations propices à l'exercice d'un leadership transformatif, lesquelles ont été rapportées par les directions d'école. Nous avons également eu l'occasion d'en observer certaines durant la collecte de données. La majorité des moments propices ciblés par les directions d'école sont d'ailleurs les mêmes moments répertoriés par les directions d'école exemplaires de l'étude d'Archambault et Garon (2013). Ces moments sont : les rencontres d'équipe, les rencontres du personnel, le conseil d'établissement, les ateliers de développement professionnel et les moments de planification (e.g., choix des orientations, budget, plan de réussite, convention de gestion, projet éducatif). C'est d'ailleurs lors de rencontres du personnel ou d'équipe et d'ateliers de préparation de développement professionnel que nous avons observé la majorité des comportements des directions d'école en lien avec l'exercice d'un leadership transformatif. Deux autres moments ont été identifiés par les directions d'école de notre projet : les rencontres des parents et dans la cour d'école. Il sera intéressant de vérifier dans le cadre de futures recherches si ces moments propices sont également relevés par d'autres directions d'école.

Conclusion sur les connaissances liées à la justice sociale des directions d'école

Dans la section ci-haut nous avons fait état d'un ensemble de connaissances rapportées par les directions d'école pour chacune des dimensions du modèle conceptuel (Archambault et Garon, 2011a). La majorité de ces connaissances sont des stratégies pour augmenter la justice sociale et le changement, des connaissances du contexte des élèves de milieux défavorisés et des connaissances des attitudes, connaissances et comportements liés à la justice sociale du personnel (mais peu des élèves).

Par ailleurs, nous avons constaté qu'une partie des connaissances mentionnées par les directions d'école étaient des connaissances de bonnes pratiques de gestion ou encore des pratiques pédagogiques efficaces plutôt que des pratiques de gestion propres au leadership

transformatif. Peu de connaissances des éléments de la culture dominante et des obstacles à la justice sociale ont été répertoriées par les directions d'école. En plus des connaissances des directions d'école pour chacune des dimensions du modèle conceptuel, nous avons également identifié les moments propices à l'exercice d'un leadership transformatif. Ce faisant nous avons donc répondu à notre deuxième objectif qui était de vérifier dans quelles situations de ces écoles les directions d'école exercent un tel leadership.

5.1.2 Les attitudes, croyances et valeurs des directions d'école liées à la justice sociale

La majorité des segments codés dans la catégorie B (i.e., attitudes, croyances et valeurs des directions d'école) expriment la volonté des participants d'acquérir des connaissances sur le concept de justice sociale, mais surtout de connaître et d'identifier des stratégies pour augmenter la justice sociale et le changement dans leur école (plusieurs nuances s'appliquent toutefois entre les cas)⁷. Les directions d'école ont rapporté peu ou pas d'attitudes, de croyances ou de valeurs en ce qui a trait aux éléments de la culture dominante et aux obstacles à la justice sociale, au changement et aux moyens de les surmonter. Quant à la dimension du contexte des élèves de milieux défavorisés et multiethniques, très peu d'attitudes, de croyances et de valeurs ont été catégorisées dans cette dimension. En effet, seule Mme Linton a exprimé la volonté que son équipe-école s'informe davantage sur la réalité des élèves de milieux défavorisés et multiethniques. Plus précisément, elle a manifesté sa volonté de déconstruire la perception de certains enseignants selon laquelle les élèves issus de milieux défavorisés et multiethniques n'auraient pas les mêmes capacités de réussite que les autres élèves. Mme Linton a d'ailleurs exprimé à plusieurs reprises qu'elle croit profondément que tous les élèves peuvent réussir. Cette croyance a également été rapportée par M. D'Indy ainsi que les trois directions d'école exemplaires de l'étude d'Archambault et Garon (2013). Nous sommes d'ailleurs convaincus qu'il est important que les directions d'école qui œuvrent en milieux défavorisés croient en la réussite de tous les élèves, et plus encore qu'il est essentiel pour un leader transformatif (tout comme pour un leader pédagogique) d'y croire et d'agir pour promouvoir cette croyance dans son école.

⁷ Nous considérons ici que l'attitude des directions d'école se traduit dans leur volonté.

Volonté de faire connaître des attitudes, connaissances ou comportements liés à la justice sociale au personnel et aux élèves et volonté d'identifier et de mettre en place des stratégies

Mme Montpetit et Mme Linton ont exprimé la volonté de faire connaître davantage le concept de justice sociale et les valeurs sous-jacentes aux élèves de leur école respective. Mme Linton a également mentionné réfléchir de plus en plus à la justice sociale dans sa pratique et à la façon dont elle la véhicule dans son école, ce qu'elle trouve encore difficile à évaluer. Quant à M. D'Indy, il nous a fait part de sa volonté d'alimenter son équipe-école sur cette thématique et de l'encourager à poser un regard critique sur leur pratique. Nous observons aussi que les directions d'école participantes n'ont pas d'objectif précis ou de projet spécifique pour informer davantage leur équipe-école, leurs élèves ou pour s'informer elles-mêmes sur la justice sociale.

Les directions d'école ont rapporté le désir d'identifier des stratégies pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement. Par exemple, Mme Linton a mentionné qu'elle désire mettre sur pied un conseil d'élèves depuis un certain nombre d'années et qu'elle aimerait plus de latitude pour gérer son école de façon plus juste et équitable. M. D'Indy, quant à lui, a exprimé la volonté de favoriser la participation des parents, ce qu'il considère favorable pour augmenter la justice sociale. Cependant, tel que mentionné dans la section précédente, le simple fait d'inclure davantage les parents d'élèves ne garantit pas l'augmentation de la justice sociale dans une école. Les directions d'école ont également exprimé la volonté de partager certaines de leurs croyances liées à la justice sociale. Par exemple, Mme Linton aimerait travailler sur les croyances erronées et les préjugés que son personnel entretient à propos des élèves et des parents d'élèves de milieux défavorisés et multiethniques.

Ensuite, les directions d'école ont rapporté certaines difficultés à identifier des stratégies ou même des préjugés dans leur école. C'est le cas pour Mme Montpetit qui a mentionné vouloir intégrer davantage la justice sociale aux apprentissages des élèves et dans ses propres actions, bien qu'elle ne sache pas comment s'y prendre. Elle a aussi rapporté avoir de la difficulté à identifier les pratiques inéquitables dans son école, ce qui nous a surpris, étant donné que l'ensemble des directions d'école exemplaires décrites dans la littérature ont de la facilité à identifier ces pratiques et surtout les préjugés (Archambault et Garon, 2013; Shields, 2010, 2013; Theoharis, 2007). Certaines d'entre elles vont même jusqu'à affirmer qu'il est plus facile d'identifier des pratiques inéquitables que des pratiques équitables dans leur milieu

(Archambault et Garon, 2013). Dans ce même ordre d'idées, les trois directions d'école qui ont participé à notre projet ont rapporté avoir de la difficulté à évaluer si leurs comportements et leurs attitudes favorisent la justice sociale dans leur école. Cette difficulté des directions d'école nous amène à déduire qu'elles sont en processus de réflexion sur la façon d'agir équitablement et qu'elles ont encore besoin d'accompagnement pour bien comprendre la portée de leurs actions en lien avec la justice sociale. De plus, si l'on compare nos résultats à ceux d'Archambault et Garon (2013) quant aux attitudes des directions d'école exemplaires, on remarque rapidement que les participants d'Archambault et Garon (2013) ont des plans plus précis quant aux éléments qu'ils veulent changer dans leur école pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement. Par ailleurs, nos participants ont davantage exprimé la volonté d'identifier des stratégies, alors que les directions d'école exemplaires de l'étude d'Archambault et Garon (2013) les avaient déjà identifiés et se trouvaient plutôt à l'étape de leur mise en place.

Dimension ajoutée : attitudes et croyances des directions d'école et expériences personnelles liées à la justice sociale et préjugés

La dimension «attitudes et croyances des directions d'école et expériences personnelles liées à la justice sociale et préjugés» a été ajoutée au modèle conceptuel d'Archambault et Garon (2011a), car nous estimons qu'elle apporte des précisions sur les croyances et les attitudes des directions d'école sur le concept de justice sociale. De plus, à l'instar de Theoharis (2007) nous croyons que les expériences personnelles antérieures des directions d'école ont influencé leur niveau de conscience et leur intérêt à promouvoir la justice sociale dans leur école. Il est également de notre avis que la réaction des directions d'école aux préjugés ou aux pratiques inéquitables dans leur école est un indicateur de l'exercice d'un leadership transformatif.

Attitudes et croyances des directions d'école liées à la justice sociale

Contrairement aux directions décrites dans l'étude d'Archambault et Garon (2013), nos participants partagent une vision similaire des concepts de justice sociale et de leadership transformatif. En effet, les directions d'école rapportent toutes qu'un leader en matière de justice sociale doit être humain et qu'il doit s'intéresser aux perceptions et aux injustices pour assurer la réussite de tous les élèves. Le fait que ces directions participent aux mêmes ateliers de formation sur la justice sociale du programme UÉMPT peut expliquer en partie ces résultats. Toutefois, leur niveau de conscientisation et de réflexion varie, tel qu'en témoignent les extraits

relevés dans le chapitre des résultats (i.e., section 4.2.6). Par exemple, Mme Montpetit est en cours de réflexion quant à déterminer comment influencer ou changer certaines perceptions de son équipe-école pour améliorer leurs interventions. Toutefois, il n'est pas évident que Mme Montpetit associe cette intervention au fait d'augmenter la justice sociale dans son école. Mme Linton s'avère sensibilisée à la justice sociale, mais elle a de la difficulté à bien comprendre ce qu'exercer un leadership transformatif au quotidien implique. M. D'Indy, quant à lui, semble avoir poussé sa réflexion plus loin, puisqu'il est en mesure d'identifier plus clairement des attitudes et des façons d'agir qui promeuvent la justice sociale dans une école (i.e., « d'être centré sur les relations, plus que sur le papier et l'administration »; avoir le sens de l'humour).

Expériences personnelles en lien avec la justice sociale

Nous avons identifié certaines croyances, valeurs et expériences des directions d'école qui ont contribué (ou non) à leur intérêt pour la justice sociale et leur désir de l'intégrer davantage dans leurs actions et plus largement dans leur école. Par exemple, Mme Linton rapporte que ses valeurs personnelles et ses expériences passées dans une autre école ont contribué à ce qu'elle soit plus sensible aux thématiques de la discrimination, de la ségrégation et de la justice sociale. C'est également le cas pour M. D'Indy qui a exprimé que son intérêt pour la justice sociale provient du fait qu'il a été témoin de nombreuses injustices sociales depuis les sept dernières années dans le milieu scolaire. Il croit également, tout comme certaines directions d'école exemplaires de l'étude d'Archambault et Garon (2013), que l'école québécoise a une mission sociale et que favoriser la justice sociale est un combat au quotidien. Contrairement à Mme Linton et M. D'Indy, avant sa participation aux ateliers de développement professionnel organisés par le programme UÉMPT, Mme Montpetit rapporte qu'elle n'était pas intéressée ou sensibilisée aux questions d'équité et de justice sociale. Elle a exprimé que cela ne faisait pas nécessairement partie de ses préoccupations et qu'elle n'a jamais véritablement été victime d'injustice ni observé d'expériences qui l'ont affectée en lien avec la justice sociale.

Ces différents éléments des expériences personnelles et des croyances des directions d'école démontrent que le niveau de réflexion et l'intérêt des directions d'école quant à la justice sociale ne sont pas identiques. En effet, il est fort probable que Mme Montpetit soit moins avancée dans son niveau de réflexion que Mme Linton et M. D'Indy, puisqu'elle vient tout juste de s'intéresser à cette thématique dans ses pratiques de gestion.

Les préjugés et pratiques inévitables dans les milieux scolaires

Dans le cadre des entrevues et durant les périodes d'observation des directions d'école, nous cherchions entre autres à identifier si les directions d'école réagissaient aux préjugés et aux différentes formes d'iniquités dans leur école.

Cas de Mme Montpetit

Mme Montpetit ne pensait pas, de prime abord, qu'il y avait présence de préjugés ou de conflits (ayant un lien avec la justice sociale) dans son école. Lors de la deuxième entrevue, elle a cependant précisé avoir de la difficulté à identifier les préjugés dans son école ou à en discuter avec les personnes de son milieu, puisqu'elle estimait ne pas encore savoir comment bien intervenir lorsque de tels conflits survenaient ou que de tels préjugés étaient verbalisés. Durant la période d'observation de Mme Montpetit, nous avons répertorié cinq situations où certains des enseignants ou professionnels ont exprimé des préjugés, lesquels portaient, dans quatre des cas, sur les parents d'élèves de milieux défavorisés. Ces préjugés ont été exprimés dans un contexte de groupe (e.g., réunion du personnel, rencontre de comité, sur l'heure du dîner). Mme Montpetit n'est intervenue dans aucune de ces situations. Par contre, puisqu'il fut impossible de faire un retour, sur le moment, avec Mme Montpetit sur ces situations, il est difficile de les interpréter. Nous pouvons supposer que Mme Montpetit ne savait pas comment y réagir ou qu'elle n'a simplement pas entendu ces préjugés de la part de son personnel (notamment durant les rencontres du personnel ou de comité qu'elle présidait).

Cas de Mme Linton

Pour sa part, Mme Linton a rapporté à plusieurs reprises la présence de préjugés dans son milieu, qu'elle constate régulièrement dans les corridors et dans le salon du personnel. Elle a précisé qu'il s'agit souvent des préjugés culturels ou ethniques qu'elle associe à une méconnaissance des différentes cultures et des enfants. Elle a également rapporté qu'une bonne partie de ces préjugés sont dirigés à l'endroit des familles et non directement des élèves. Ce constat est le même chez plusieurs des directions exemplaires d'Archambault et Garon (2013). Durant la période d'observation de Mme Linton, une seule situation a été observée où des enseignants ont exprimé un préjugé à l'endroit d'élèves en difficulté. Mme Linton n'a pas réagi à ces commentaires qui ont été formulés durant une des rencontres du personnel. Il est toutefois difficile de dégager un constat éclairant uniquement de cette situation, d'autant plus que nous

ne sommes pas certains si la directrice a véritablement entendu ces commentaires. Par conséquent, nous ne faisons que souligner l'observation de cette situation, sans en dégager une signification particulière.

Cas de M. D'Indy

M. D'Indy a identifié lui aussi différents préjugés dans son milieu et il considère que défaire ces préjugés est un combat quotidien, puisqu'il doit constamment faire des rappels. Les préjugés qu'il entend portent notamment sur les capacités à réussir des élèves allophones ou encore des familles de milieux défavorisés et multiethniques. Toutefois, M. D'Indy a constaté une amélioration dans son milieu, car il estime que les enseignants portent moins de jugements négatifs hâtifs qu'auparavant. D'ailleurs, durant la période d'observation, nous n'avons pas entendu de préjugé dans l'école des Chênes. Il est donc possible que le discours de M. D'Indy (ou encore celui d'autres enseignants qui partagent sa vision) ait eu un effet sur l'attitude du personnel.

Conclusion sur les attitudes, croyances valeurs, expériences personnelles et réaction aux préjugés liées à la justice sociale des directions d'école

En somme, les directions d'école expriment toutes certaines croyances et un intérêt plus ou moins marqué à favoriser la justice sociale dans leur établissement. De plus, les croyances et les attitudes de Mme Montpetit nous laissent croire qu'elle est moins avancée, par rapport à Mme Linton et à M. D'Indy, dans sa réflexion quant à la justice sociale et son application dans son école. Par exemple, Mme Montpetit a dit qu'elle a de la difficulté à identifier des pratiques inéquitables ou des préjugés alors que Mme Linton et M. D'Indy ont plutôt évoqué qu'ils devraient y remédier sous peu (Mme Linton) ou encore qu'ils avaient constaté une diminution de la présence de préjugés (M. D'Indy). Les expériences personnelles des directions d'école et leur intérêt initial pour la justice sociale sont aussi importants, car ils semblent avoir contribué à approfondir leur réflexion et leur conscientisation.

5.1.3 Les comportements rapportés qui favorisent la justice sociale

Les directions d'école n'ont rapporté aucun comportement portant sur la dimension 1 (i.e., éléments de la culture dominante) et la dimension 5 (i.e., obstacles à la justice sociale, au changement et aux moyens de les surmonter). Les directions d'école ont surtout mentionné des

actions ayant pour but d'augmenter la justice sociale et le changement dans leur école, et quelques actions ayant pour objectif de connaître ou faire connaître le contexte des élèves de milieux défavorisés ou encore pour connaître les connaissances et les comportements des enseignants liés à la justice sociale.

Actions rapportées pour connaître ou faire connaître le contexte des élèves de milieux défavorisés

Les trois directions d'école ont rapporté des actions visant à mieux connaître les besoins et la réalité des élèves issus de milieux défavorisés et multiethniques : analyse des besoins des élèves dans le cadre de la refonte du projet éducatif (Mme Montpetit), *focus group* de parents d'élèves (Mme Montpetit et M. D'Indy), *focus group* d'élèves et du personnel (Mme Montpetit), ateliers d'exploration du programme de formation de l'école québécoise pour remettre en question certaines pratiques (Mme Linton), activités annuelles sur les caractéristiques des élèves et des familles de l'école (M. D'Indy). Ces actions sont efficaces pour connaître les besoins des élèves et pourraient servir à remettre en questions certaines perceptions erronées ou préjugées, par exemple, en les abordant lors des ateliers de formations ou de discussions. De plus, ces activités ont le potentiel de permettre aux directions d'être davantage au courant des connaissances, attitudes et pratiques de leur personnel et des élèves en lien avec la justice sociale. C'est d'ailleurs ce que M. D'Indy a fait dans le cadre d'une rencontre du personnel à l'école des Chênes qui avait pour but de remettre en questions certaines conceptions sur les familles de milieux défavorisés et leurs caractéristiques.

Actions rapportées pour connaître ou faire connaître des attitudes, connaissances ou des comportements du personnel et des élèves liés à la justice sociale

Les trois directions participantes ont fait part de quelques actions ayant pour objectif de connaître elles-mêmes et de faire connaître des attitudes, connaissances ou comportements du personnel et des élèves liés à la justice sociale. Par exemple, Mme Montpetit a indiqué que la présence du conseil d'élèves et des conseils de coopération lui permettait de mieux connaître les connaissances et les comportements des élèves en lien avec la justice sociale. Mme Linton et M. D'Indy ont plutôt rapporté que c'est via des ateliers de formation (e.g., formation sur le jeu mathématique qui était un prétexte pour aborder l'enseignement en milieu défavorisé (Mme Linton), lecture de textes et visionnement de vidéos qui portent sur des thématiques liées à la

justice sociale (M. D'Indy)) qu'ils ont pu discuter avec les enseignants et ainsi mieux identifier et démontrer leurs préjugés ou leurs pratiques plus ou moins équitables envers les élèves (e.g., évaluation des élèves). Les actions rapportées par Mme Linton et M. D'Indy sont comparables à celles qui ont été réalisées par d'autres directions d'école exemplaires répertoriées dans la littérature (Archambault et Garon, 2013; Shields, 2013; Theoharis, 2007).

Actions rapportées pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement

Plusieurs stratégies pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement ont aussi été rapportées par Mme Linton et M. D'Indy. Ainsi, Mme Linton a rapporté qu'elle avait demandé à ses enseignants de lire un texte sur l'enseignement des élèves allophones et la justice sociale, puis de questionner certaines de leur pratique. Elle a également mentionné que dans son discours, elle essaie de promouvoir l'égalité des chances de réussite des élèves et de sensibiliser son personnel en faisant des rappels en groupe ou des rappels individuels, lorsque nécessaire, suite à certains commentaires entendus dans le salon du personnel ou dans les corridors. Ces deux dernières stratégies sont également utilisées par M. D'Indy ainsi que quelques directions exemplaires des études antérieures (Archambault et Garon, 2013; Theoharis, 2007).

Aussi, Mme Linton a rapporté que la création du comité Harmonie (i.e., comité qui a pour tâche d'encadrer les activités et incidents qui se passent dans l'école) et le fait de mettre un tableau d'honneur pour que les élèves qui relèvent des défis (e.g., développement de bonnes habiletés sociales, prendre de bonnes habitudes de vie, respecter le code de vie de l'école) favorisent la justice sociale dans son école.

Quant à M. D'Indy, il a affirmé à plusieurs reprises qu'il se questionne et questionne beaucoup les membres de son équipe-école sur leurs pratiques ou leurs connaissances, ce qui lui permet de réfléchir sur certaines pratiques qui sont inéquitables. C'est aussi dans cette visée qu'il encourage son équipe-école (en s'incluant dans cette démarche) à participer à différents ateliers de développement professionnel par le programme UÉMPT.

M. D'Indy a insisté également sur l'importance d'ouvrir les portes de son école aux parents d'élèves plutôt que simplement leur transmettre des informations via courriel électronique ou sur papier. Il encourage d'ailleurs les projets pédagogiques où les enseignants incluent les parents d'élèves afin de leur donner la chance de participer à la vie scolaire et de

suivre les apprentissages de leurs enfants. Tout au long du chapitre des résultats, on a d'ailleurs pu constater que la participation des parents était intimement liée à sa vision de la justice sociale.

M. D'Indy considère aussi que l'implication du conseil d'élèves dans les différents paliers de l'école (i.e., il cherche à impliquer les élèves dans les différents comités où des décisions sont prises (e.g., conseil d'établissement) afin qu'ils participent à la prise de décisions) favorise la justice sociale. Enfin, M. D'Indy nous a rapporté la mise en place de pratiques inclusives pour favoriser la justice sociale. Plus précisément, il a choisi, avec l'appui de son équipe-école, d'organiser les classes d'accueil différemment, c'est-à-dire de faire en sorte que les classes qui accueillent les élèves allophones nouvellement arrivés au Québec soient physiquement placées par cycle, avec les classes ordinaires, et qu'au niveau de leur horaire, ces élèves aient leurs cours d'éducation physique au même moment que les élèves du même groupe d'âge en classe ordinaire. L'objectif de ces changements organisationnels était de mettre en contact les élèves allophones et les élèves de classes ordinaires afin de faciliter leur intégration et d'éviter la ségrégation ou l'exclusion de ces élèves. Ces actions rapportées par M. D'Indy sont les seules qui ont pour but la modification de la structure organisationnelle afin de la rendre plus équitable.

Par ailleurs, tout comme dans l'étude d'Archambault et Garon (2013), la majorité des actions rapportées par Mme Linton et M. D'Indy ont pour but de changer les perceptions de leur équipe-école sur des thèmes liés à la justice sociale. Toutefois, comparativement aux résultats de Shields (2010) et de Theoharis (2007), Mme Linton et M. D'Indy font peu d'interventions directes ayant pour but de changer les perceptions des membres du personnel ont été rapportées ou observées qui vont en ce sens.

Le statu quo

Mme Montpetit ne nous a pas fait part d'actions qu'elle aurait posées dans le but d'augmenter la justice sociale, outre le fait qu'elle rapporte agir de la même façon avec l'ensemble des élèves et des parents d'élèves, ce qui favorise, selon elle, la justice sociale dans son école. Plusieurs segments d'entrevue, qui ont été présentés dans le chapitre 4, témoignent de cette vision de la directrice. Bien que Mme Montpetit ait de bonnes intentions en ayant cette attitude, selon Shields (2004), le fait d'ignorer les différences flagrantes (e.g., races, religions,

orientation sexuelle, etc.) risque plutôt de nier la présence de problèmes ou de visions différentes et même de perpétuer certaines fausses croyances ou préjugés. Ce concept, appelé *color blindness* ou *statu quo* en latin a été étudié par plusieurs auteurs (Johnson, 1999; Shields, 2004; Taylor, 1999). Selon ces auteurs, les enseignants ou les directions qui tiennent ce discours contribuent à renforcer les stéréotypes ou les préjugés associés aux minorités visibles sans en être conscients. Il s'agit donc de tentatives maladroites pour agir de façon juste et démocratique. De plus, puisqu'il est pratiquement impossible d'agir de la même façon avec tout le monde, l'ignorance des différences individuelles ne fait que nier la présence de conflits, de préjugés ou de pratiques inéquitables dans un milieu. Par ailleurs, dans les études de cas de Theoharis (2007), les sept directions d'école exemplaires sont fermement contre le concept de *statu quo* et cherchent à éliminer cette croyance dans leur école respective.

Conclusion sur les actions rapportées par les directions d'école

En conclusion, la majorité des comportements rapportés par les directions d'école avaient pour but de changer les perceptions, les préjugés et d'informer davantage le personnel pour augmenter la justice sociale dans leur école, comme dans la recherche d'Archambault et Garon (2013). Quelques actions avaient également pour objectif de mieux connaître les caractéristiques des élèves de milieux défavorisés et d'autres de faire prendre conscience aux enseignants que certaines de leurs pratiques ou croyances n'étaient pas équitables. Un seul comportement rapporté avait pour but de changer la structure organisationnelle afin de la rendre plus équitable. En somme, comparativement aux études de cas répertoriées dans la littérature, peu de comportements visant à favoriser la justice sociale ont été rapportés par les directions d'école. De plus, certaines des actions identifiées par les directions d'école comme étant des comportements pour augmenter la justice sociale et le changement n'appartiendraient pas, selon nous, à cette dimension. En effet, il est tout à fait possible que les directions d'école aient identifié des liens entre leurs actions et la justice sociale, alors qu'initialement les actions n'avaient pas été exécutées dans le but d'augmenter la justice sociale ou le changement dans leur école. Ce questionnement, le nombre restreint de comportements rapportés des directions d'école par rapport aux études antérieures et la vision de *statu quo* de Mme Montpetit nous portent à croire que les directions d'école qui ont participé à notre étude sont exemplaires, mais ne sont pas des « cas extrêmes » (Patton, 2002) comme le sont les directions d'écoles décrites

dans Archambault et Garon (2013), Shields (2010, 2013) et Theoharis (2007, 2009). Les sections suivantes apporteront des éclaircissements sur ces propos.

5.1.4 Les comportements observés qui favorisent la justice sociale

Nous avons observé huit situations où les directions d'école ont mis en œuvre des stratégies pour favoriser la justice sociale dans leur école, sur un total de 150 heures d'observation : deux situations chez Mme Montpetit, aucune chez de Mme Linton, six situations chez de M. D'Indy.

La moitié de ces situations avaient pour but de faire connaître au personnel et aux élèves le contexte des élèves de milieux défavorisés. Par exemple, Mme Montpetit a expliqué à deux reprises à des élèves les particularités d'une école en milieu défavorisé et pourquoi elles ne devraient pas avoir honte de faire partie d'une telle école. Quant à M. D'Indy, nous avons entendu quelques-unes de ses conversations avec la direction adjointe ou des enseignants sur l'organisation d'activités pour le mois de l'histoire des noirs et la tenue de cafés-rencontres avec les parents d'élèves pour démystifier le rôle du parent, le système scolaire québécois et aborder le thème de l'autorité parentale. Il a également proposé à ses enseignants de consulter une vidéo sur la défavorisation pour mieux comprendre certaines particularités des écoles de milieux défavorisés.

L'autre moitié des situations répertoriées avaient pour objectif de connaître certains comportements de leur personnel en lien avec la justice sociale (i.e., la situation de racisme au service de garde, chez Mme Montpetit, et les problèmes de participation du service de garde au projet sur les pratiques équitables du programme UÉMPT, chez M. D'Indy) ou la mise en place de stratégies pour augmenter la justice sociale et le changement dans leur école (suivi de la situation de racisme au service de garde (Mme Montpetit); rencontre avec la conseillère pédagogique dans le but de préparer une rencontre sur la justice sociale et ses implications en enseignement (M. D'Indy); tentative pour augmenter la participation du conseil des élèves pour l'inauguration de la bibliothèque (M. D'Indy).

Comparativement à la seule autre étude de cas que nous avons répertoriée dans la littérature qui a observé des comportements de directions d'école « extrême » (Shields, 2010), nous avons observé peu de comportements en lien avec l'exercice d'un leadership transformatif.

Ce faible nombre de comportements observés ainsi que le fait que nous ayons observé les directions d'école sur une plus courte période de temps que Shields (2010), nous porte à croire que les directions d'école de notre étude sont exemplaires, mais ne sont pas des «cas extrêmes» en ce qui a trait à la pratique d'un leadership transformatif si on les compare aux directions d'école ayant participé à la recherche de Shields (2010). Une autre hypothèse serait que les moments que nous avons ciblés avec les directions d'école n'étaient pas les plus opportuns pour observer l'exercice d'un leadership transformatif. Néanmoins, la première hypothèse nous semble plus plausible compte tenu des résultats obtenus sur les attitudes, croyances, valeurs et les comportements rapportés par les directions d'école. Nous avons relevé peu d'actions rapportées par nos participants comparativement aux directions d'école exemplaires d'études similaires; puis, le niveau de réflexion et l'intérêt de nos participants pour la justice sociale est parfois moindre que ce qui est décrit dans les autres études de cas de direction « extrêmes ».

Où, quand et auprès de qui les directions d'école exercent un leadership transformatif

Afin de répondre à notre deuxième objectif de recherche (i.e., décrire les actions des directions en rapport avec l'exercice de la justice sociale ainsi que les situations dans lesquelles se produisent ces actions) nous avons identifié parmi les comportements observés des directions répertoriées les endroits et auprès de quelles personnes les directions d'école se trouvaient lorsqu'elles ont posé ces actions.

Si l'on se réfère au Tableau XV, on constate que les endroits/moments les plus propices où nous avons pu observer que les directions d'école posaient des actions en lien avec l'exercice d'un leadership transformatif se sont déroulés dans leur bureau (e.g., rencontre de planification, rencontre avec parents d'élèves et personnel), lors de rencontres de groupe ou de comité (e.g., rencontre du personnel, comité plan de lutte contre l'intimidation, comité multidisciplinaire ou clinique, rencontre à l'extérieur de l'école) et dans le corridor (e.g., intervention auprès des élèves, intervention ou discussion avec les enseignants et professionnels).

Lorsque les directions d'école posaient des gestes pour favoriser la justice sociale et le changement, celles-ci étaient souvent en présence des enseignants, d'agents communautaires ou elles étaient seules. Toutefois, il existe des différences entre les directions. Les prochaines sections en font état.

Plusieurs gestes en lien avec un leadership transformatif ont été posés dans deux situations, aux mêmes endroits avec les mêmes personnes (e.g., le suivi à de multiples reprises d'une situation de conflit avec différents intervenants, une situation sur laquelle les directions travaillent à différents moments au courant de la journée, etc.). Il est donc important d'en tenir compte pour l'interprétation de ces données.

Tableau XV

Où, quand et auprès de qui les directions d'école exercent un leadership transformatif

	<i>Cas 1: Mme Montpetit</i>	<i>Cas 2: Mme Linton</i>	<i>Cas 3: M. D'Indy</i>
<i>Où/Quand</i>			
Bureau de la direction**	18	0	6
Cour d'école	1	0	0
Comité clinique ou multi (salle de rencontre)	1	0	0
Corridor**	2	0	2
Salle de rencontre (comité plan de lutte contre l'intimidation)	2	0	0
Secrétariat	1	0	0
Service de garde	2	0	0
Salon du personnel	0	0	1
Rencontre du personnel (salle de rencontre)**	0	0	4
Salle de rencontre (extérieur de l'école)**	2	0	7
Hall d'entrée	1	0	0
Rencontre CPEPE (salle de rencontre)	0	0	1
Salle de rencontre	0	0	1
<i>Qui</i>			
Parents	3	0	0
Technicienne en éducation spécialisée	2	0	0
Enseignants**	6	0	8
Psychoéducateur	2	0	0
Orthopédagogue	1	0	0
Seul**	8	0	1
Élève	2		
Technicienne en service de garde	2	0	0
Agents communautaires**	2	0	7
Autre direction d'école	2	0	5
Commission scolaire	0	0	5
Direction adjointe*	0	0	3
Conseiller pédagogique	0	0	2

Responsable du service de garde	4	0	0
Travailleuse sociale	0	0	5

*Seul M. D'Indy travaille avec une directrice adjointe.

** Les éléments en gras sont les endroits/moments où nous avons pu observer le plus fréquemment l'exercice d'un leadership transformatif.

Cas de Mme Montpetit

Pour le cas de Mme Montpetit, la majorité des actions que nous avons observées en lien avec l'exercice d'un leadership transformatif dans son école avaient pour but d'informer son personnel ou ses élèves des caractéristiques des écoles de milieux défavorisés, lorsqu'elle partageait sa vision et sa volonté de faire appliquer davantage le code de vie et lorsqu'elle travaillait avec son personnel sur le plan de lutte contre l'intimidation en rencontre de groupe. Comme l'indique le tableau XV, Mme Montpetit a surtout posé des actions qui sont associées à un leadership transformatif lorsqu'elle était dans son bureau, dans le corridor et en salle de rencontre à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école. Lorsque ces actions ont été posées, elles l'étaient en solitaire (i.e., planification), auprès d'enseignants (i.e., salle de rencontre, partage de sa vision) ou avec la technicienne en éducation spécialisée (i.e., corridor, son bureau, résolution de conflit). Durant la période d'observation de Mme Montpetit, nous avons également eu la chance d'assister à une situation de conflit qui touchait spécifiquement une thématique de racisme au service de garde de l'école des Érables. C'est d'ailleurs dans le cadre de cette situation que nous avons vu le plus de temps consacré par la direction (i.e., environ 1h15) à la planification, à l'intervention et au suivi d'une situation associée à la justice sociale.

Cas de M. D'Indy

C'est à l'école des Chênes que nous avons observé le plus de situations où la direction a exercé un leadership transformatif. Au total, 3 heures et 20 minutes (sur un total de 63 heures) ont été consacrées par M. D'Indy à favoriser la justice sociale dans son école. La majorité des moments observés étaient des situations où M. D'Indy partageait sa vision et certaines caractéristiques des écoles et des élèves de milieux défavorisés (e.g., salle de rencontre à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école, rencontre du personnel). M. D'Indy a informé à quelques reprises son équipe-école ou d'autres collègues à l'extérieur de l'école des caractéristiques des élèves de milieux défavorisés et multiethniques (e.g., salle de rencontre à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école, rencontre du personnel). Dans la plupart de ces situations, M. D'Indy était

en présence d'enseignants, d'une agente communautaire, de la directrice adjointe ou encore de représentants de la commission scolaire, de collègues directeurs d'école ou de la travailleuse sociale de l'école des Chênes.

Durant la période d'observation de M. D'Indy, ce dernier nous a rapporté qu'il visait à rapprocher et inclure davantage les parents d'élèves dans la vie scolaire. Nous avons d'ailleurs pu observer que cette vision et son discours ont contribué à changer certaines pratiques des enseignants, puisque ceux-ci tentaient davantage d'inclure les parents d'élèves dans leurs activités pédagogiques et qu'ils demandaient l'avis de M. D'Indy pour améliorer cette pratique (i.e., dans les corridors, en présence d'enseignantes). Toutefois, ici aussi, il est difficile de déterminer si le fait que M. D'Indy veuille rapprocher l'école et les familles a véritablement pour but de favoriser la justice sociale ou s'il s'agit simplement d'une bonne pratique de gestion.

Conclusion sur les actions observées des directions d'école en lien avec l'exercice d'un leadership transformatif

En somme, nous avons observé peu de comportements chez les directions d'école en lien avec l'exercice d'un leadership transformatif. Seulement huit situations ont été observées auprès de Mme Montpetit (2) et M. D'Indy (6). Les comportements ainsi posés par les directions avaient pour but de faire connaître les caractéristiques des élèves de milieux défavorisés à certains élèves (Mme Montpetit) et au personnel (M. D'Indy), alors que d'autres visaient à connaître les comportements de certains membres de leur personnel en lien avec la justice sociale ou à mettre en place des stratégies pour augmenter la justice sociale et le changement dans leur école. Nous avons également identifié les endroits où ces comportements ont été posés, soit le bureau de la direction, les rencontres de groupe ou de comités et le corridor. Dans ces situations, les directions d'école se trouvaient souvent en présence d'enseignants, d'agents communautaires ou elles étaient seules.

5.2 Interprétation des thèmes spécifiques des stratégies pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement

L'objectif principal de cette recherche est de décrire comment les directions d'école exercent un leadership transformatif dans des écoles primaires de milieux défavorisés sur l'île de Montréal. C'est pourquoi nous avons cru pertinent d'effectuer une analyse thématique (i.e.,

regrouper les stratégies par thèmes) sur la dimension des stratégies pour augmenter la justice sociale et le changement. En effet, il s'agit de la dimension pour laquelle nous avons recueilli le plus de données (connaissances et comportements rapportés par les directions d'école), et il s'agit de l'une des dimensions les plus décrites dans la littérature par les auteurs qui décrivent les comportements de directions d'école en lien avec l'exercice d'un leadership transformatif (Archambault et Garon, 2013; Shields 2010; Theoharis, 2007).

L'analyse thématique présentée au chapitre 4 dans la section 4.2.4.2 permet de mettre en évidence les thématiques des stratégies pour augmenter la justice sociale et le changement qui sont les plus souvent rapportées par nos participants. Rappelons que celles qui sont le plus fréquemment relevées par les directions d'école portent sur l'organisation scolaire, le changement des perceptions, des croyances et des préjugés du personnel, les relations humaines, le développement professionnel (pour soi-même et pour son personnel) et la collaboration entre l'école, la famille et la communauté. Ces résultats ne sont pas surprenants puisque ces thématiques sont les mêmes que celles qui sont relevées dans la littérature (Archambault et Garon, 2013; Shields 2010; Theoharis, 2007), hormis la collaboration entre l'école la famille et la communauté.

Par exemple, dans l'étude d'Archambault et Garon (2013), les directions d'école exemplaires rapportent majoritairement des actions qui ont pour but de diminuer les préjugés et de changer les fausses croyances de leur équipe-école. Certaines actions, connaissances ou attitudes identifiées par ces directions d'école en lien avec cette thématique sont d'ailleurs les mêmes que celles qui ont été rapportées par les directions d'école qui ont participé à notre étude (e.g., être un modèle de justice sociale (trois directions d'école), réfléchir sur la thématique de justice sociale en comité (M. D'Indy); lire et réfléchir sur un article scientifique dans le but de discuter de pratiques inéquitables ou de remettre en question certaines pratiques en lien avec la justice sociale (Mme Linton, M. D'Indy), etc.).

De plus, certaines actions des directions d'école identifiées dans l'étude d'Archambault et Garon (2013) avaient pour but de modifier la structure organisationnelle pour la rendre plus équitable pour les élèves. Dans le cadre de notre projet, cette thématique est également fréquente dans le discours des directions d'école participantes. Toutefois, ce sont surtout des

connaissances et des attitudes des directions d'école en lien avec cette thématique, plutôt que des actions rapportées ou observées, qui ont pu être répertoriées en lien avec cette thématique. Seul un comportement de la part de M. D'Indy (i.e., le changement d'organisation des locaux et des horaires des élèves allophones pour qu'ils soient plus en contact avec les élèves de classes ordinaires) a été relevé en lien avec l'organisation scolaire.

Ensuite, si l'on se réfère à la recherche de Theoharis (2007), on observe que ces deux thématiques sont présentes, mais que les directions d'école rapportent également plusieurs actions leur permettant de travailler sur le climat de l'école, sur le développement professionnel de leur équipe-école et sur la résistance dans l'école et dans la communauté immédiate de l'école. Dans notre recherche, aucune connaissance, attitude, croyance ou comportement n'a été exprimé ou observé en lien avec le combat des résistances du milieu. Toutefois, la thématique du développement professionnel est présente et certaines actions rapportées par les directions d'école interviewées par Theoharis (2007) sont communes à nos directions d'école (e.g., demander à un formateur externe de mieux former son personnel sur la façon de travailler avec les élèves allophones (M. D'Indy), amener son personnel à se questionner sur certaines injustices ou pratiques inéquitables (M. D'Indy, Mme Linton)).

Peu de connaissances, attitudes, croyances ou comportements ont été exprimés ou observés en lien avec le climat de l'école. En effet, bien que le fait de travailler sur le climat de l'école soit une thématique abordée par Mme Linton, celle-ci n'a pas nommé d'action concrète appliquée ou en voie de l'être pour améliorer ce climat. De plus, elle est la seule à avoir mentionné cette stratégie en entrevue.

Enfin, on constate que les thématiques les plus fréquemment rapportées par les directions d'école en lien avec les stratégies pour augmenter la justice sociale et le changement sont similaires à celles qui sont actuellement répertoriées dans la littérature. On observe également que certaines thématiques abordées par d'autres auteurs (Shields, 2010; Theoharis, 2007) ne sont que brièvement ou pas du tout abordées par les directions d'école qui ont participé à notre projet (i.e., travailler sur le climat de l'école, travailler sur les résistances du milieu éducatif et de la communauté immédiate). De plus, il est important de souligner que les thématiques relevées dans les autres études proviennent essentiellement de comportements rapportés ou

observés de directions d'école exemplaires en matière de leadership transformatif, alors que les directions d'école ayant participé à notre recherche ont abordé ces thématiques plutôt en terme de connaissances ou d'attitudes et non en rapportant des actions qu'elles ont déjà posées dans leur milieu. Ce constat nous porte encore une fois à croire que nos participants sont peut-être moins exemplaires en terme de leadership transformatif que les directions d'école décrites dans les autres études de cas (Archambault et Garon, 2013; Shields, 2010; Theoharis, 2007).

5.3 Différences et similitudes entre les directions d'école dans l'exercice d'un leadership transformatif

Tout au long du chapitre 4 et de la section 5.1 nous avons identifié plusieurs différences et similitudes en ce qui a trait aux connaissances, attitudes, croyances, valeurs, comportements rapportés et comportements observés des directions d'école. Cet exercice nous a permis a posteriori de répondre à notre objectif de recherche (i.e., comparer les trois directions d'école participantes en ce qui a trait à l'exercice d'un leadership transformatif).

5.3.1 Différences et similitudes sur le contexte des élèves de milieux défavorisés et multiethniques

Ainsi, nous avons relevé chez les directions certaines différences et similitudes en ce qui a trait à leurs connaissances du contexte des élèves et parents d'élèves de milieux défavorisés et multiethniques. Nous avons observé que les trois directions d'école participantes possèdent plusieurs connaissances quant à la réalité de ces élèves et leurs familles ainsi que des difficultés qu'ils rencontrent au quotidien. Aussi, les trois directions d'école ont exprimé une volonté de connaître ou de faire connaître le contexte des élèves issus de milieux défavorisés et multiethniques, mais à différents degrés. En effet, nous constatons chez M. D'Indy un plus grand nombre de comportements rapportés ou observés pour faire connaître à son personnel le contexte des élèves de milieux défavorisés et multiethniques.

5.3.2 Différences et similitudes sur les connaissances, attitudes, croyances, valeurs et comportements liés à la justice sociale du personnel et des élèves

Les trois directions d'école interrogées ont identifié un nombre important de connaissances des attitudes, des connaissances et des comportements liés à la justice sociale de leur personnel ainsi que de leurs élèves. Elles ont aussi mentionné certaines pratiques gagnantes

de leur personnel qui favorisent, selon elles, la justice sociale dans leur école : le fait d'avoir des attentes élevées envers les élèves et la création de projets permettant de rapprocher et inclure davantage les parents d'élèves aux activités de l'école. De façon plus marquée que les deux autres directions d'école, M. D'Indy a insisté sur le fait qu'il utilise le questionnement, le reflet sur les pratiques et plusieurs activités éducatives (i.e., lecture de textes scientifiques, écoute de vidéos et discussions) pour sensibiliser ses enseignants et connaître leur opinion quant aux réalités des familles de milieux défavorisés et multiethniques. Des ateliers de formation et la lecture de textes portant sur la réalité des familles et sur l'enseignement en milieu défavorisé sont aussi utilisés par Mme Linton pour sensibiliser son personnel aux notions d'équité et de justice sociale. Toutefois, M. D'Indy a observé une diminution des stéréotypes sur les élèves et parents d'élèves de milieux défavorisés et multiethniques dans son école, alors que Mme Linton n'a pas présenté le même constat. Selon ses réponses en entrevue sur cette dimension, Mme Linton connaît les perceptions et les comportements de son équipe-école liés à la justice sociale, mais elle essaie toujours de trouver une façon d'inclure ce concept dans ses actions et de trouver comment sensibiliser son personnel.

«C'est une fausse impression que les élèves sont très faibles et c'est vraiment très ancré chez les enseignants. Alors ça c'est quelque chose sur lequel il faudra beaucoup travailler, parce qu'on est dans la perception, et ça touche aussi l'enseignement....comment...je réfléchis de plus en plus à ça...» (Mme Linton, entrevue 1)

C'est pourquoi nous estimons que le niveau de réflexion de M. D'Indy est plus avancé que celui de Mme Linton, étant donné qu'il a déjà posé plusieurs actions pour connaître et changer la perception de son équipe-école et qu'il a observé une diminution des préjugés et stéréotypes dans son école. Le nombre de connaissances de M. D'Indy sur les attitudes, connaissances et comportements liés à la justice sociale de son personnel est également plus élevé que celui que possède Mme Linton sur cette dimension. Quant à Mme Montpetit, elle n'a pas rapporté d'activité ou d'action qui auraient pour but de connaître ou de faire connaître les attitudes, connaissances et comportements liés à la justice sociale de son personnel ou des élèves. Elle a néanmoins, tout comme les deux autres directions d'école, exprimé une certaine volonté de sensibiliser son personnel et les élèves sur cette thématique. Ainsi, on observe que le niveau de réflexion et d'action pour connaître ou faire connaître les attitudes, connaissances et

comportements liés au concept de justice sociale du personnel et des élèves n'est pas le même pour chacune des directions d'école.

5.3.3 Différences et similitudes sur les stratégies pour augmenter la justice sociale et le changement

Également, Mme Montpetit, Mme Linton et M. D'Indy ont rapporté de nombreuses stratégies qu'ils considèrent aidantes pour augmenter la justice sociale et le changement dans leur école respective. L'analyse thématique de la section précédente nous a permis d'identifier plusieurs stratégies communes (e.g., organisation scolaire, relations humaines, développement professionnel, changement de perceptions et de croyances du personnel) entre les directions d'école de notre étude et celles des autres recherches répertoriées dans la littérature (Archambault et Garon, 2013; Shields 2010; Theoharis, 2007). D'autres stratégies ont également été relevées dans le chapitre 4, bien qu'elles n'aient pas été identifiées par l'ensemble des directions d'école. Par souci de concision, nous avons choisi de regrouper l'ensemble des stratégies associées à cette dimension (déjà présenté dans la section 4.2.4) dans le Tableau XVI.

Bien qu'un grand nombre de stratégies aient été identifiées par chacune des directions d'école, certaines de ces stratégies ne favorisent pas nécessairement la justice sociale (se référer à la section 5.1 pour tous les détails). De plus, comme M. D'Indy est la direction qui nous a rapporté le plus de comportements pour augmenter la justice sociale dans son école et que c'est auprès de lui que nous avons pu observer le plus de comportements en lien avec l'exercice d'un leadership transformatif pour cette dimension, nous croyons qu'il est plus avancé dans sa réflexion sur la façon d'agir de façon juste et équitable dans son école.

Tableau XVI

Différences et similitudes entre les stratégies des directions d'école pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement dans leur école

Stratégies pour augmenter la justice sociale et le changement identifiées par les directions d'école	Mme Montpetit	Mme Linton	M. D'Indy
Avoir des attentes élevées envers les élèves et les enseignants.			X
Se questionner sur le processus d'évaluation de l'enseignement pour rendre les pratiques plus justes et équitables.			X
Croire fermement en la réussite de tous les élèves et poser des actions en ce sens dans son école.	X	X	
Exercer un leadership partagé.	X	X	

Être soi-même un modèle de justice sociale.	X	X	X
Bien connaître les besoins et particularités d'une école en milieu défavorisé et multiethnique.	X	X	X
Responsabiliser et sensibiliser les élèves au concept de justice sociale.	X	X	X
Améliorer les pratiques pédagogiques pour inclure davantage les thématiques de l'éthique et de la justice sociale.	X	X	X
Utiliser les données pour diriger son école.		X	
Travailler sur le climat de l'école.		X	
	X		
<u>Adopter une attitude et des comportements de <i>statu quo</i>*</u>			

* *Statu quo* : le fait d'ignorer les différences flagrantes (e.g., races, religions, orientation sexuelle, etc.) risque de nier la présence de problèmes et de perpétuer certaines croyances ou préjugés.

5.3.4 Différences et similitudes sur les obstacles à la justice sociale, au changement et les moyens de les surmonter

Parmi les obstacles qui ont été mentionnés par les directions d'école, seule la capacité à prendre un temps d'arrêt pour évaluer ses actions a été identifiée comme étant un obstacle à la justice sociale par deux des trois directions d'école (Mme Linton et M. D'Indy). Les autres obstacles ont été relevés uniquement par une des directions participantes : la mobilité du personnel et le temps nécessaire pour changer les croyances et combattre les préjugés dans une école (Mme Montpetit); la structure et certains cadres de référence qui limitent la latitude d'action (Mme Linton); la difficulté à analyser et interpréter les données institutionnelles (témoigne d'un manque de formation) (Mme Linton); le fait de se laisser affecter personnellement par certaines situations ou événements (Mme Linton); l'inertie du personnel (i.e., le fait qu'il est plus facile de faire référence à nos croyances actuelles plutôt que de se questionner et de les changer.) (M. D'Indy); le manque de disponibilité pour être présent dans son milieu (M. D'Indy) et la lourdeur des tâches administratives (M. D'Indy). Ainsi, on constate que les obstacles à la justice sociale identifiés diffèrent d'une direction d'école à l'autre. Néanmoins, tel que mentionné dans la section 5.1, la majorité des obstacles rapportés par ces directions d'école sont également identifiés dans la littérature par d'autres directions d'école (Archambault et Garon, 2013; Shields 2010; Theoharis, 2007).

5.3.5 Différences et similitudes sur les attitudes, les croyances, les expériences personnelles et les préjugés en lien avec la justice sociale

Finalement, dans le chapitre 4, nous avons pu observer plusieurs différences et quelques similarités entre les directions d'école quant à leurs visions, leurs attitudes et leurs croyances en ce qui a trait au concept de justice sociale. Ainsi, les extraits présentés dans le chapitre 4 illustrent que Mme Montpetit est peu interpellée par la justice sociale, contrairement à Mme Linton et à M. D'Indy. En effet, contrairement à Mme Montpetit, Mme Linton et M. D'Indy se sentent personnellement interpellés par le concept de justice sociale en raison de leurs valeurs et de leurs expériences personnelles dans le milieu scolaire.

Ensuite, on constate que ces trois directions d'école partagent une vision générale similaire du concept de justice sociale et du leadership transformatif. Un leader transformatif doit être humain et il doit s'intéresser aux perceptions et aux injustices pour assurer la réussite de tous les élèves. Toutefois, leurs niveaux de réflexion respectifs varient encore une fois ici, ce qui transparaît dans les extraits relevés dans la section 4.2.6.

5.3.6 Conclusion sur les différences et similitudes entre les cas

En somme, ces résultats nous portent à croire que les trois directions d'école participantes ne sont pas au même niveau de réflexion sur le concept de justice sociale et concernant la façon de rendre leur école plus juste et équitable. En effet, pour chacune des dimensions étudiées dans le cadre de cette recherche (à l'exception des obstacles à la justice sociale, au changement et des moyens de les surmonter) M. D'Indy a rapporté plus de comportements pour favoriser la justice sociale dans son école. De plus, son niveau de réflexion sur la façon de changer les croyances et les perceptions de son équipe-école semble plus élaboré et développé que ceux de Mme Linton et Mme Montpetit. En effet, il est en mesure d'identifier plus clairement des attitudes et des façons d'agir pour promouvoir la justice sociale dans une école et il observe une diminution des préjugés de la part de son personnel sur les parents d'élèves de milieux défavorisés et les élèves allophones. Mme Linton, quant à elle, semble avoir atteint un niveau de réflexion et de conscientisation plus élevé que Mme Montpetit, mais moins élevé que M. D'Indy, puisqu'elle identifie quelques comportements qui lui ont permis de sensibiliser son personnel à la justice sociale (ils poursuivaient précisément cet objectif). De plus, son intérêt pour la justice sociale s'avère plus marqué et ses connaissances des attitudes,

connaissances et comportements liés à la justice sociale de son personnel sont plus nombreuses que celles de Mme Montpetit.

5.4 Des directions d'école exemplaires en matière de leadership transformatif

Avant d'évaluer la portée de nos résultats et les limites de cette recherche, nous considérons qu'il est important d'évaluer si les directions d'école ayant participé à notre recherche sont bel et bien des modèles en matière de leadership transformatif. En effet, rappelons que nous partions de la prémisse que les trois directions d'école, qui ont été sélectionnées par le programme UÉMPT pour leur intérêt pour la justice sociale, étaient déjà sensibilisées à la justice sociale. Ceci étant, nous espérions pouvoir observer les pratiques de directions exemplaires en matière de justice sociale (i.e., des directions d'école qui connaissent la justice sociale, qui agissent pour la favoriser et qui se démarquent de leurs collègues à cet égard), comme cela s'est fait dans certaines études menées aux États-Unis et au Québec (Archambault et Garon, 2013; Shields, 2010; 2013 Theoharis, 2007). Or, en se référant à ces études de cas, qui avaient des objectifs de recherche similaires aux nôtres, nous constatons que nos participants sont exemplaires en matière de leadership transformatif, mais ne sont pas des cas extrêmes, tel que décrit dans ces autres recherches.

5.4.1 Les directions d'école exemplaires et les cas extrêmes en matière de leadership transformatif

Nous avons pu observer, dans la section 5.1, qu'une partie des connaissances mentionnées par les directions d'école étaient davantage des connaissances de bonnes pratiques de gestion plutôt que des pratiques qui avaient pour but de favoriser la justice sociale. De plus, malgré les modifications apportées aux protocoles d'entrevues pour inclure plus de questions spécifiques sur certaines dimensions associées à la pratique d'un leadership transformatif, peu de connaissances des éléments de la culture dominante et des obstacles à la justice sociale ont été rapportées par les directions d'école.

Également nous avons observé, durant les entrevues des directions d'école, qu'elles exprimaient toutes certaines croyances, de l'intérêt (bien que récent chez Mme Montpetit) et une volonté de favoriser la justice sociale dans leur école. Par contre, le fait d'être intéressé ou conscientisé à la justice sociale n'est pas suffisant pour exercer un leadership transformatif

(Shields, 2003). En effet, il faut que les directions d'école rapportent des comportements ou que des comportements soient observés qui démontrent que ces directions comprennent les privilèges de certains groupes sociaux ou l'oppression vécue par d'autres groupes marginalisés ou discriminés. Il faut aussi qu'elles aient l'intention, avant de poser leurs actions, de favoriser la justice sociale pour que l'on puisse affirmer qu'elles exercent un leadership transformatif (Archambault et Garon, 2011a; Shields, 2003). Or, nous avons constaté que comparativement aux études de cas répertoriées dans la littérature (Archambault et Garon, 2013; Shields, 2010; 2013 Theoharis, 2007), peu de comportements ont été rapportés par les directions pour favoriser la justice sociale dans leur école. Par ailleurs, nous nous sommes questionnée, à quelques reprises, à savoir si certaines des actions rapportées par les directions d'école comme étant des comportements pour augmenter la justice sociale n'auraient pas plutôt été identifiées comme tels après coup par les directions d'école. Certes, il est probable que cela ait eu un impact positif (ou négatif) sur la justice sociale et l'équité dans leur école. Néanmoins, si tel est le cas, ces actions ne respecteraient pas la prémisse d'intentionnalité au sens de Shields (2013) et ne pourraient pas être considérées comme ayant été posées par la direction d'école dans le but réel de favoriser la justice sociale dans leur école. Plus précisément, cette prémisse d'intentionnalité intimement liée au niveau de conscientisation des directions d'école en matière de leadership transformatif, est décrite par Shields (2013) comme étant essentiel à l'exercice d'un leadership transformatif puisque c'est à partir de la critique de son milieu (Shields, 2013) ou encore de la conscientisation des directions d'école concernant les injustices de son milieu (Theoharis, 2007) qu'elles posent des actions concrètes et mettent en place des stratégies pour favoriser la justice sociale dans leur école. Par exemple, en consultant les résultats rapportés par Shields (2010), on observe que les directions d'écoles «extrêmes» ont mis en place des changements à la fois structurels et pédagogiques qui avaient initialement pour but d'augmenter la justice sociale et la réussite pour tous les élèves.

Dans ce même ordre d'idées, le nombre restreint de comportements rapportés, mais surtout de comportements observés durant les périodes d'observation, nous porte aussi à croire que les directions d'école ayant participé à notre projet sont exemplaires en matière de leadership transformatif, mais ne sont pas des cas extrêmes (Patton, 2002). Par exemple, pour le cas de Mme Montpetit, seulement deux situations ont pu être observées en lien avec l'exercice

d'un leadership transformatif, alors que plus de 58 segments ont été codés comme étant des connaissances pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement. Les tableaux de résultats sur l'occurrence des codes, présentés dans le chapitre 4, font également état de ce constat pour l'ensemble des dimensions étudiées sur l'exercice d'un leadership transformatif. Si l'on compare nos résultats à ceux de Shields (2010), on constate un nombre et surtout une variété de comportements rapportés et observés inférieurs à ceux qui sont relevés par cette chercheuse (Annexe 10).

De plus, nous considérons que ces tableaux de résultats appuient les interprétations que nous avons formulées dans la section précédente concernant le niveau de conscientisation des directions d'école. En effet, nous avons pu constater que les trois directions n'ont pas atteint le même niveau de conscientisation et n'ont pas eu les mêmes réflexions quant au concept de justice sociale et à la façon de rendre leur école plus juste et équitable. De plus, nous avons identifié que le niveau de conscientisation de M. D'Indy et les actions qu'il a rapportées pour changer les croyances et les perceptions de son équipe-école sont plus élaborés et développés que ceux de Mme Linton et Mme Montpetit. Ces constats sont cohérents avec le nombre plus élevé de comportements rapportés et observés auprès de M. D'Indy pour chacune des dimensions du modèle conceptuel privilégié dans la recherche.

Bien que nous espérions observer davantage de stratégies et d'actions pour favoriser la justice sociale par nos directions d'école exemplaires en matière de leadership transformatif, ces résultats de recherche ne sont pas surprenants si on les compare aux résultats d'autres études québécoises (Archambault et Garon, 2011a; Archambault et Harnois, 2009a; Archambault, Garon et Harnois; 2010). En effet, dans notre revue de la littérature, nous avons constaté que les directions d'école de ces études démontraient peu de préoccupations pour la justice sociale (Archambault et Harnois, 2009a) et très peu ou pas de comportements en lien avec l'exercice d'un leadership transformatif (Archambault, Garon et Harnois; 2010).

De plus, lorsque nous avons demandé aux directions d'école de notre recherche si la formation qu'elles avaient reçue jusqu'à présent était adéquate pour effectuer la promotion de la justice sociale, elles nous ont toutes répondu qu'elle ne l'était pas. Les directions d'école nous ont toutes rapporté que la formation qu'elles avaient reçue en enseignement et le DESS en

administration scolaire ne les ont pas préparées à prendre en compte et favoriser la justice sociale dans les écoles. Deux des directions d'école nous ont d'ailleurs rapporté que cette thématique n'avait jamais été abordée dans le cadre des cours qu'elles ont suivi à l'université ou dans le cadre de formation continue offerte par leur commission scolaire. Par exemple, Mme Montpetit, nous a rapporté ne jamais avoir été sensibilisée à cette thématique avant sa participation aux ateliers de développement professionnel du programme UÉMPPT.

Ainsi, le manque de formation des directions d'école sur le concept de justice sociale et la façon de l'intégrer dans leur pratique peut expliquer en partie pourquoi nous avons observé moins de comportements qu'anticipés auprès des directions d'école exemplaires. Une autre hypothèse qui pourrait expliquer de tels résultats est que nos informateurs-clés qui étaient chargés de trouver des directions d'école exemplaires n'étaient peut-être pas suffisamment familiers avec le concept de justice sociale et de leadership transformatif pour bien choisir les directions d'école ou encore qu'ils ne connaissaient pas suffisamment les directions d'école pour statuer de leur intérêt pour la justice sociale ou, enfin, que les directions choisies sont parmi les plus avancées que l'on puisse trouver, en matière de leadership transformatif, au Québec.

Bref, on constate qu'il n'est pas surprenant que nous n'ayons pas observés autant de comportements que voulus auprès des directions d'école exemplaires qui ont participé à notre recherche compte tenu de la formation qu'elles ont reçue, du processus de sélection ou des connaissances de nos informateurs-clés sur le concept de justice sociale (Archambault et Harnois, 2009a; Archambault, Garon et Harnois; 2010).

5.5 Modification proposée au cadre conceptuel d'Archambault et Garon (2011a)

Dans un autre ordre d'idées, nous estimons que le modèle conceptuel d'Archambault et Garon (2011a) nous a aidée à décrire les connaissances, les attitudes, croyances, valeurs et les comportements rapportés et observés des directions d'école dans le cadre de cette recherche, mais qu'il faudrait y apporter certains ajouts.

D'abord, le modèle conceptuel devrait prendre en compte les attitudes et les croyances des directions d'école quant au concept de justice sociale et à l'exercice d'un leadership transformatif. Dans le cadre de notre recherche, nous avons dû ajouter cette dimension au modèle conceptuel, car ces informations, qui nous paraissaient pertinentes pour bien

comprendre l'exercice d'un leadership transformatif, n'entraient dans aucune dimension du modèle.

De plus, nous croyons qu'il serait pertinent d'inclure les intérêts initiaux et les expériences personnelles liées à la justice sociale des directions d'école, puisque plusieurs études soulignent leur importance dans l'exercice d'un leadership transformatif (Blackmore, 2002; Marshall, 2004; Shields, 2004; Theoharis, 2007). En ce sens, dans le cadre de notre recherche, nous avons remarqué que les différents éléments des expériences personnelles et les croyances des directions d'école coïncident avec le niveau de conscience et l'intérêt des directions d'école pour favoriser la justice sociale dans leur école.

Ensuite, nous croyons qu'il serait pertinent d'ajouter une catégorie dans le modèle conceptuel actuel qui porte sur les constats posés par la direction d'école dans son milieu. Ces constats de la direction, qui pourraient aussi être observés par un observateur externe dans le milieu, constitueraient en fait une étape subséquente de la mise en place de stratégies pour augmenter la justice sociale dans une école. Ces constats pourraient donc servir à la fois d'auto-évaluation des pratiques des directions d'école et d'éléments observables et mesurables liés à l'exercice d'un leadership transformatif.

Dans un autre ordre d'idées, puisque nous avons cherché à décrire l'exercice d'un leadership transformatif de directions d'école qui œuvrent dans un contexte montréalais, nous avons trouvé pertinent d'ajouter à la deuxième dimension (i.e., contexte des élèves de milieux défavorisés) du modèle conceptuel d'Archambault et Garon (2011a) le contexte des élèves multiethniques. Ceci étant dit, cet ajout serait probablement moins pertinent si l'on cherchait à évaluer et décrire l'exercice d'un leadership transformatif d'une direction d'école dans une autre région du Québec (e.g., Gaspésie, Trois-Rivières, Rimouski, Joliette, Salaberry-de-Valleyfield). C'est pourquoi, nous estimons qu'il serait pertinent de modifier cette dimension en fonction de la clientèle qui est desservie par les directions d'école étudiées. La Figure 3 présente les modifications proposées pour l'amélioration du modèle conceptuel d'Archambault et Garon (2011a) pour l'étude d'un leadership transformatif.

Figure 3

Modifications apportées au modèle conceptuel pour l'étude du leadership transformatif tiré d'Archambault et Garon (2011a)



5.6 Portée des résultats et limites de la recherche

5.6.1 Comment la recherche contribue au domaine

De façon générale, cette recherche contribue à l'avancement des connaissances sur l'exercice d'un leadership transformatif dans la réalité quotidienne des directions d'école, mais aussi à description de l'exercice du leadership transformatif. De prime abord, cette recherche a permis d'identifier et de décrire les connaissances et les attitudes de directions d'école exemplaires en matière de leadership transformatif, ce qui n'a pas été réalisé que dans une seule recherche jusqu'à présent dans les études répertoriées au Québec (Archambault et Garon, 2013). Bien que nous ayons observé moins de comportements qu'anticipés pour favoriser la justice sociale par les directions d'école exemplaires de notre étude, nous avons pu identifier qu'elles connaissaient plusieurs stratégies pour augmenter la justice sociale et le changement dans leur école, lesquelles sont similaires à celles identifiées par les directions d'école «extrêmes» dans la littérature.

Certaines des directions ont aussi rapporté la mise en place de stratégies, dans leurs écoles, qui avaient pour but de conscientiser leur équipe-école à la justice sociale ou de les sensibiliser au contexte des élèves de milieux défavorisés et multiethniques. Ceci étant, ces résultats contribuent, en partie, à augmenter les connaissances que nous détenons jusqu'à présent concernant les stratégies pour augmenter la justice sociale et le changement.

Ensuite, cette recherche a permis d'identifier certains moments, plus propices que d'autres, pour observer l'exercice d'un leadership transformatif. En ce sens, cette recherche corrobore les résultats de recherche d'Archambault et Harnois, (2009a) et Archambault, Garon et Harnois (2010) dans la mesure où il nous a été difficile d'observer des comportements des directions d'école en lien avec l'exercice d'un leadership transformatif. Le peu de comportements observés et nos résultats de recherche (connaissance, attitudes, comportements rapportés des directions d'école) nous ont toutefois permis de réfléchir sur une hypothèse intéressante quant au niveau de conscientisation des directions d'école. En effet, nous avons observé que les directions d'école qui ont participé à notre recherche n'avaient pas atteint le même niveau de conscientisation quant à l'exercice d'un leadership transformatif, ce que leurs connaissances, attitudes et comportements reflétaient. Finalement, nous estimons que ces trois

études de cas contribuent à augmenter le peu de connaissances existant sur l'exercice d'un leadership transformatif par les directions d'école au Québec.

5.6.2 Les limites de la recherche et les perspectives d'avenir

Certaines limites sont associées à cette recherche. Tout d'abord, sur le plan méthodologique, le fait que nous n'ayons pas réalisé de triangulation des sources (seulement une triangulation des instruments) limite grandement les possibilités de généralisation des résultats de cette recherche. Toutefois, puisque l'objectif de cette recherche était avant tout de décrire l'exercice d'un leadership transformatif des directions d'école, cette généralisation n'était pas nécessairement recherchée. Nous croyons, tout de même qu'il serait pertinent d'effectuer une triangulation des données dans les futures recherches afin de s'assurer que la perception des directions d'école concorde avec celle de leur personnel, ou même celle des élèves.

Ensuite, nous avons constaté que l'intention derrière les actions des directions d'école est primordiale dans l'exercice d'un leadership transformatif, mais très difficile à observer en pratique, et ce, même en entrevue. De plus, nous croyons que le fait que les directions interrogées soient en processus d'apprentissage (i.e., elles suivaient des ateliers de formation sur la justice sociale et le leadership transformatif avec le programme UÉMPT) au moment de la collecte de données a d'autant plus contribué à rendre difficile l'observation et l'identification des intentions des directions d'école, ce qui limite la portée de nos résultats.

Par ailleurs, lorsque nous avons remis les questionnaires aux directions, deux d'entre elles ont émis des commentaires négatifs sur l'échelle utilisée pour les questions 3, 4, 6 et 7⁸. Plus précisément, ces directions ont rapporté qu'elles avaient eu beaucoup de difficulté à identifier jusqu'à quel point elles souhaiteraient que chacun des items soit présent dans leurs actions futures. Cette difficulté aurait été d'autant plus importante lorsque les items portaient sur des valeurs (e.g., équité, justice, démocratie) ou des injustices sociales (e.g., handicap, santé

⁸ La consigne de ces questions était : « 1) jusqu'à quel point chacun des éléments est présent dans vos actions actuelles; 2) jusqu'à quel point vous souhaiteriez que chacun de ces éléments soit présent dans vos actions futures. Évaluez chaque élément sur une échelle de 0 à 10 où 0 ne représente aucune présence et 10 représente une forte présence (par exemple, 2 serait peu présent et 7, assez présent. »

mentale, sexe, âge, etc.). De plus, nous avons remarqué que pour ces mêmes questions (i.e., 3, 4, 6, et 7) les répondants avaient presque toujours indiqué «10» comme choix de réponse pour «l'importance souhaitée dans vos actions futures. » C'est pourquoi, nous présumons maintenant qu'il aurait été plus judicieux de demander aux directions d'école d'indiquer quelles actions futures elles prioriseraient et jusqu'à quel point celles-ci sont importantes (i.e., sur une échelle de 0 à 10). Ce faisant, nous aurions obtenu des résultats plus précis sur leurs intentions, leurs croyances et leurs valeurs (selon la question).

Finalement, peu d'études évaluent de façon empirique les effets de l'exercice d'un leadership transformatif chez les directions d'école. Plusieurs études rapportent l'importance de favoriser la justice sociale dans les écoles pour être une direction d'école efficace en milieu défavorisé, mais très peu évaluent la perception des enseignants en lien avec l'exercice d'un leadership transformatif chez leurs directions d'école. De plus, peu d'études empiriques évaluent les changements observables et mesurables dans les milieux scolaires en lien avec l'exercice d'un tel leadership. C'est aussi dans cette perspective que nous croyons que d'autres études devront être menées afin, d'une part, de décrire davantage les stratégies pour augmenter la justice sociale et, d'autre part, pour évaluer si ces stratégies ont l'impact désiré dans les milieux scolaires. Bref, des études empiriques et théoriques devront être menées pour mieux comprendre et surtout évaluer l'exercice d'un leadership transformatif pour aider les directions d'école à adopter des stratégies efficaces pour favoriser la justice sociale dans leur école.

Conclusion

Sachant que l'écart entre les riches et les pauvres ne cesse de croître (OCDE, 2011), et que le Québec accueille de plus en plus d'immigrants sur son territoire, il apparaît important de bien comprendre la manière dont les directions d'école exercent un leadership transformatif dans leur réalité quotidienne. C'est pourquoi nous avons tenté, durant la collecte de données, de recueillir le plus d'informations possible pour mieux comprendre l'exercice d'un leadership transformatif dans l'optique de contribuer à l'avancement des connaissances des stratégies pour augmenter la justice sociale et le changement dans les écoles du Québec.

Tel que mentionné dans le chapitre précédent, cette étude nous a permis de décrire les connaissances, les attitudes, les comportements rapportés et observés de directions d'école en matière de leadership transformatif.

De plus, deux grandes conclusions peuvent être tirées de cette recherche :

La première conclusion est que le niveau de réflexion des directions d'école quant à l'exercice d'un leadership transformatif se traduit dans leurs connaissances, attitudes et comportements rapportés ou observés. Ce constat nous a d'ailleurs permis de déterminer que les directions d'école qui ont participé à notre étude n'étaient pas exemplaires en matière de leadership transformatif, comparativement aux directions des études répertoriées dans la littérature.

La deuxième conclusion de cette étude est la pertinence de mieux comprendre le processus d'apprentissage et de conscientisation des directions d'école pour arriver à exercer un leadership transformatif en milieu défavorisé.

Influence du programme UÉMPT sur les directions d'école et recommandations

Avant de conclure, nous tenons à souligner l'influence positive qu'a eue le programme de formation UÉMPT sur les directions d'école qui ont participé à notre recherche. D'abord, Mme Montpetit, avant sa participation aux ateliers de développement professionnel, n'était pas conscientisée à la question de justice sociale ni à la présence d'iniquités dans son école. Mme Linton et M. D'Indy, ont pour leur part rapporté une amélioration notoire de leurs connaissances et manifesté leur intérêt pour agir plus équitablement et identifier les stratégies pour augmenter la justice sociale dans leur école depuis leur participation au programme.

De plus, les trois directions d'école estiment ne pas avoir reçu suffisamment de formation pour effectuer la promotion de la justice sociale dans leurs écoles. Par exemple, les directions d'école ont rapporté un manque au niveau de la formation au DESS en administration scolaire afin d'établir des liens, planifier et évaluer comment une direction d'école peut rendre son école plus juste et plus équitable.

Nous sommes d'accord avec le constat de ces directions d'école. En effet, nous n'avons pas répertorié de cours, dans les programmes de DESS en administration scolaire offerts au Québec, qui couvre cette thématique, à l'exception du cours de séminaire thématique en administration scolaire : diriger une école en milieu défavorisé, donné par M. Archambault, qui est un cours optionnel à la formation des directions d'école.

Sachant que l'exercice d'un leadership transformatif est reconnu par plusieurs auteurs (Archambault et Harnois, 2009a; 2006b; Carranza, 2011; Garon et Archambault, 2010; Jean-Marie, Normore et Brooks, 2009; Lyman et Villani, 2004; Murphy, 2002; Normore, 2008; Olivia et Marshall, 2005; Shields, 2010; Tooms et Boske, 2008) comme étant l'une des principales caractéristiques des directions d'école performantes en milieu défavorisé, nous sommes persuadés que la formation des directions d'école serait bonifiée si elle incluait ce concept, et surtout, si elles montraient comment mettre en place des stratégies pour augmenter la justice sociale en fonction de l'analyse de leur milieu (ou de situations de problèmes). C'est pourquoi nous recommandons aux directeurs des programmes de DESS en administration scolaire d'inclure cette thématique au programme de formation. Nous saluons également la démarche et la contribution du programme UÉMPT dans le développement professionnel des directions d'école.

Pour terminer

Nous espérons que le modèle proposé ci-haut permettra de mieux observer et comprendre le processus d'apprentissage et de conscientisation des directions d'école pour l'exercice d'un leadership transformatif.

Nous désirons également que cette recherche puisse aider les directions d'école à mieux comprendre comment exercer un leadership transformatif, en leur donnant certaines pistes qui leur permettront d'augmenter la justice sociale et les pratiques équitables dans leur école.

Enfin, nous souhaitons terminer ce mémoire en citant un extrait du livre de Shields (2013) sur les leaders transformatifs, qui fut inspiré des écrits de Freire (1970) :

«Ces leaders n'étaient pas satisfaits du *statu quo*. Ils ne se préoccupaient pas uniquement d' «éteindre des feux»/de pallier au plus pressé ou des problématiques de gestion quotidienne (même si en aucun cas ils ne les ignoraient). Ils n'avaient pas peur des conflits ou de prendre en charge des situations délicates ou difficiles. Ce qu'ils partagent et supportent, c'est un fort sens moral quant aux objectifs de l'éducation, le besoin de pratiques inclusives et équitables appelant une observation prudente des traditions, présupposés et croyances dominantes, ainsi que le besoin de dialogues approfondis afin d'atteindre la clarté et la compréhension de nouvelles voies plus optimistes et libératrices.» (Traduction libre, Shields, 2013, p.118)

En espérant que ce mémoire pourra inspirer d'autres directions d'école à promouvoir la justice sociale dans leur établissement.

Références

- Archambault, J. et Garon, R. (2011a). Transformative Leadership: How Do Montréal School Principals Ensure Social Justice in Their Disadvantaged School? Dans C.M. Shields (dir.), *Transformative Leadership: A Reader*. (p. 291-306). New-York: Peter Lang Pub Inc.
- Archambault, J. et Garon, R. (2011b). Prioriser l'apprentissage au primaire : oui, mais comment ? *Le Point en administration de l'éducation*, 14(2), 33-36.
- Archambault, J. et Garon, R. (2012, novembre). *How Principals Exercises Transformative Leadership in Disadvantaged Areas*. Communication présentée à University Council for Educational Administration convention, Denver, Colorado.
- Archambault, J. et Garon, R. (2013). How principals exercises transformative leadership in urban schools in disadvantaged areas in Montréal, Canada. *Journal of the Commonwealth Council for Educational Administration and Management*, 41(2), 49-66.
- Archambault, J., Garon, R. et Harnois, L. (2010). *Diriger une école en milieu défavorisé: observations des pratiques de directions d'école primaire de la région de Montréal*. (Rapport de recherche présenté au Programme de soutien à l'école montréalaise (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport)). Montréal, Québec : Université de Montréal.
- Archambault, J., Garon, R. et Harnois, L. (2012a). *L'exercice de la justice sociale dans une école, Grille d'autoobservation*. Document inédit.
- Archambault, J., Garon, R. et Harnois, L. (2012b). *Questionnaire sur la justice sociale en éducation*. Document inédit.
- Archambault, J., Garon, R. et Harnois, L. (2012c). *Présentation personnelle*. Document inédit.
- Archambault, J. et Harnois, L. (2006a). *Des caractéristiques des écoles efficaces, provenant de la documentation scientifique*. Rapport de recherche présenté au Programme de soutien à l'école montréalaise (MÉLS). Montréal, Québec : Université de Montréal.
- Archambault, J. et Harnois, L. (2006b). *Diriger une école en milieu défavorisé : Des caractéristiques des écoles performantes, provenant de la documentation scientifique*. Rapport de recherche présenté au Programme de soutien à l'école montréalaise (MÉLS). Montréal, Québec : Université de Montréal.

- Archambault, J. et Harnois, L. (2008). *La direction d'une école en milieu défavorisé : les représentations de directions d'écoles primaires de l'île de Montréal*. Rapport de recherche présenté au Programme de soutien à l'école montréalaise (MÉLS). Montréal, Québec : Université de Montréal.
- Archambault, J. et Harnois, L. (2009a). Diriger une école primaire de milieu urbain défavorisé. *Éthique publique*, 11(1), 86-93.
- Archambault, J. et Harnois, L. (2009b). *Le leadership de justice sociale en éducation : Fausse croyance et préjugés au sujet de la pauvreté*. Document inédit.
- Archambault, J. et Harnois, L. (2010a). Les réactions de directions d'écoles de milieux défavorisés aux caractéristiques des écoles performantes de milieux défavorisés. *Nouveaux cahiers de recherche en éducation*, 13(2), 109-126.
- Archambault, J. et Harnois, L. (2010b). *La justice sociale en éducation, Les faits saillants de la littérature scientifique et professionnelle*. (Rapport de recherche présenté au Programme de soutien à l'école montréalaise (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport)). Montréal, Québec : Université de Montréal.
- Archambault, J., Ouellet, G. et Harnois, L. (2006). *Diriger une école en milieu défavorisé. Ce qui ressort des écrits scientifiques et professionnels*. Document inédit.
- Archambault, J. et Richer, C. (2014). Leadership for social justice throughout fifteen years of intervention in a disadvantaged and multicultural Canadian urban area: the supporting Montréal schools program. Dans I. Bogoth et C. M. Shields. (dir.), *International Handbook of Educational Leadership and Social (In) Justice*. Springer International Handbooks of Education. DOI 10.1007/978-94-007-6555-9_51.
- Avolio, B. J. (1999). *Full leadership development: Building the vital forces in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ayers, W., Quinn, T. et Stovall, D. (2009). *Handbook of Social Justice in Education*. New York: Routledge.
- Bareil, C. (2004). La résistance au changement : synthèse et critiques des écrits. Repéré à http://web.hec.ca/sites/ceto/fichiers/04_10.pdf

- Beachum, F. D. et McCray, C. R. (2010). Cracking the code: illustrating the promises and pitfalls of social justice in educational leadership. *International Journal of Urban Educational Leadership*, 4(1), 206-211.
- Bell, L., Bolam, R., et Cubillo, L. (2003). *A systematic review of the impact of school headteachers and principals on student outcomes*. London: EPPI Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Bennis, W. (1989). *Why leaders can't lead?* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bergeron, P., G. (2006). *La gestion dynamique: concepts, méthodes et applications* (4e édition). Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc.
- Berthelot, J. (2003, avril). *Le scandale de la pauvreté*. Communication présenté au Colloque de la CSDM, Montréal.
- Blake, R., Shepard, H. et Mouton, J. S. (1964). *Managing intergroup conflict in industry*. Houston, TX: Gulf Publishing.
- Blackmore, J. (2002). Leadership for socially just schooling. *Journal of School Leadership*, 12(2), 198-222.
- Bogotch, I. E. (2002). Educational Leadership and Social Justice: Practice Into Theory. *Journal of School Leadership*, 12, 138-156.
- Brooks, J. S., Jean-Marie, G., Normore, A. H., et Hodgins, D. W. (2007). Distributed Leadership for Social Justice: Exploring How Influence and Equity Are Stretched over an Urban High School. *Journal of School Leadership*, 17(4), 378-408.
- Brown, K. M. (2004). Leadership for Social Justice and Equity: Weaving a Transformative Framework and Pedagogy. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 77-108.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Bustamante, R. M. et Nelson, J. A. (2007). *The School-Wide Cultural Competence Observation Checklist*. Document inédit.
- Cambron-McCabe, N. et McCarthy, M.M. (2005). Educating school leaders for social justice. *Educational Policy*, 19(1), 201-222.
- Capper, C. A, Theoharis, G. et Sebastian, J. (2006). Toward a framework for preparing leaders for social justice. *Journal of Educational Administration*, 44(3), 209-224.
- Carranza, T. M. (2011). *Principals' ethical and social justice leadership in serving English language learners: English as a second language and Bilingual teachers'*

- perceptions*.(Thèse de doctorat). Accessible par Proquest Dissertations et Theses. (2011-99110-050).
- Castellano, M., Springfield, S. et Stone, J. R. (2002). *Helping Disadvantaged Youth Succeed in School: Second-Year Findings from a Longitudinal Study of CTE-Based Whole-School Reforms*. St. Paul, MN: National Research Center for Career and Technical Education, University of Minnesota.
- Chilaca Gómez, P. L. (2011). *Relations entre le leadership transformationnel de directions d'établissement, le contexte scolaire et les conditions favorisant l'engagement du personnel enseignant tels que perçus par des enseignants de quatre écoles primaires de Montréal lors de l'implantation du renouveau pédagogique*. (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Québec). Repéré à : https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/bitstream/1866/6288/2/Chilaca_Gomez_Patricia_Lizete_2011_memoire.pdf
- Choules, K. (2007). The shifting sands of social justice discourse: from situating the problem with “them”, to situating it with “us”. *Review of Education, pedagogy and cultural studies*, 29(5), 461-481.
- Collerette, P. et Schneider, R. (1996). *Le pilotage du changement, une approche stratégique et pratique*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Collin, C. et Jensen, H. (2009). *Profil statistique de la pauvreté au Canada* (Division des affaires sociales). Ottawa: Bibliothèque du parlement du Canada.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1998). *L'école, une communauté éducative, voies de renouveau pour le secondaire*. Québec: Bibliothèque nationale du Québec.
- Cotton, K. (2003). *Principals and Student Achievement: What the Research Says*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dantley, M. E. et Tillman, L. C. (2006). Social Justice and Moral Transformative Leadership. Dans C. Marshall et M. Olivia (dir.) (p.16-30). *Leadership for social justice: Making revolutions in education*. Boston: Pearson.
- Darling-Hammond, L., Lapointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T. et Cohen, C. (2007). *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.

- Datnow, A. et Stringfield, S. (2000). Working Together for Reliable School Reform. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 4(1), 183-204.
- Day, C., Harris, A. et Hadfield, M. (2001). Challenging the orthodoxy of effective school leadership, *Leadership in Education*, 4(1), 39-56.
- Dépelteau, F. (2005). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*. Québec : Les presses de l'université Laval, Dr Boeck Université.
- Delpit, L. T. (1990). The silenced dialogue: power and pedagogy in educating other people's children. Dans N.M. Hidalgo, C. L. McDowell, E. V. Siddle (dir.), *Facing racism in education* (pp. 84-102). Cambridge, MA: Harvard Educational Review.
- DiCicco-Bloom, B. et Crabtree, B. F. (2006). The Qualitative Research Interview. *Medical Education*, 40, 314-321.
- Dupuis, P. (2004). L'administration de l'éducation : quelles compétences...? *Éducation et francophonie*, XXXII(2), 133-157.
- Eccles, M., Grimshaw, J., Walker, A., Johnston M. et Pitts, N. (2005). Changing the behavior of health care professionals: the use of theory in promoting the uptake of research findings. *Journal of Clinical Epidemiology*, 58(2), 107-112.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15-24.
- Evans, A. E. (2007). Horton, Highlander, and Leadership Education: Lessons for Preparing Educational Leaders for Social Justice. *Journal of School Leadership*, 17(3), 250-275.
- Fishbein, M. (2000). The role of theory in HN prevention. *AIDS Care*, 12(3), 273-278.
- Fontana, A., Frey, J. H. (2005). The Interview, from Neutral Stance to Political Involvement. Dans N. K. Denzin & Y. Lincoln (dir.), *The Sage Handbook of qualitative research* (3^e édition) (p. 695-727). États-Unis, Californie: Sage.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal, Québec: Chenelière Éducation.
- Foster, R. et Young, J. (2004). Leadership: Current themes from the educational literature. *The CAP Journal*, 12(3), 29-30.

- Fraser, K. (2013). *Exploring the leadership practices of social justice leaders at urban charter schools* (Thèse de doctorat, Université de San Francisco). Repéré à <http://repository.usfca.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1036&context=diss>
- Frattura, E. M. et Capper, C. A. (2007). *Leading for Social Justice. Transforming Schools for All Learners*. Californie: Sage.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2002). The Change Leader. *Educational Leadership*, Mai, 16-20.
- Furman, G. C. et Gruenewald, D. A. (2004). Expanding the Landscape of Social Justice: A Critical Ecological Analysis. *Educational Administration Quarterly*, 10(1), 47-76.
- Furman, G.C. et Shields, C. (2003). *How can education leaders promote and support social justice and democratic community in schools?* Communication présentée à The Annual meeting of the American Educationnal Research Association, Chicago.
- Gagnon, Y-C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche: guide de réalisation*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Garon, R. et Archambault, J. (2010). Le leadership pédagogique et le leadership en matière de justice sociale. *Vie pédagogique*(155), 21-23.
- Gauthier, B. (2009). *Recherche Sociale : de la problématique à la collecte de données*. Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13(4), 469-484.
- Goldfarb, K., P. et Grinberg, J. (2002). Leadership for Social Justice: Authentic Participation in the Case of a Community Center in Caracas, Venezuela. *Journal of School Leadership*, 12(2), 157-173.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation. (1997). *L'école, tout un programme, énoncé de politique éducative*. Québec: Bibliothèque nationale du Québec.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport. (2008a). *Agir Autrement*. Repéré le 16 août 2012 à <http://www.mels.gouv.qc.ca/agirautrement/agir.pdf>
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2008b). *La Formation à la gestion d'un établissement d'enseignement, les orientations et les compétences professionnelles*. Repéré le 3 juillet 2012 à:

http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/epeps/form_titul_pers_scolaire/07-00881.pdf

Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Programme de soutien à l'école montréalaise*. Repéré le 16 août 2012 à http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Coord_interv_milieu_defavorise/ProgSoutienEcoleMontrealaise_Brochure2009_f.pdf

Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport. (2011). Indices de défavorisation par école 2010-2011. Repéré le 16 août 2012 à : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/IndicesDefavorisation2010-2011.pdf>

Gouvernement du Québec. (2012). *Une école montréalaise pour tous*. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. Repéré le 3 juillet 2012 à : <http://www.ecolemontrealaise.info/>

Gravelle, F. (2009). *Analyse de l'épuisement professionnel chez les directions d'établissement des commissions scolaires francophones du Québec* (Thèse de doctorat, Université de Paris-Est Créteil). Repéré à http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/48/02/60/PDF/2009PEST0058_0_0.pdf

Haberman. (1999). Selecting Star Principals for Schools Serving Children in Poverty. *Instructionnal Leader*, 12(1), 1-5.

Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. et Biddle, S. J. H. (2002). A meta-analytic review of the theories of reasoned action and planned behavior in physical activity: Predictive validity and the contribution of additional variables. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24(1), 3-32.

Hallinger, P. et Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9, 157-191.

Hallinger, P. (2005). Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 221-239.

Hamel, J. (1997). *Études de cas et sciences sociales*. Montréal, Québec : Harmattan.

Heppell, N. (2011). *Le roulement du personnel et la performance organisationnelle : l'effet modérateur des pratiques de gestion des ressources humaines* (Mémoire, Université de Montréal, Montréal). Repéré à

https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6168/Heppell_Nancy_2011_Memoire.pdf;jsessionid=74A4980ABE866CFE131279A68A7DA1A7?sequence=4

- Immigration et communautés culturelles (Gouvernement du Québec). (2011). *Portraits régionaux 2000-2009 Caractéristiques des immigrants établis au Québec et dans les régions en 2011*. Repéré à : http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Portraits_regionaux_2000-2009.pdf
- Jean-Marie, G., Normore, A. H. et Brooks, J. S. (2009). Leadership for Social Justice: Preparing 21st Century School Leaders for a New Social Order. *Journal of Research on Leadership Education*, 4(1), 1-31.
- Johnson, L. (1999). "My eyes have been opened": white teachers coming to racial consciousness. Communication présentée à la rencontre annuelle du [American Educational Research Association], Montréal, Canada.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e édition) (p.229-252). Saint-Laurent, Québec: Éditions du Renouveau Pédagogie Inc.
- Kose, B.W. (2007). One principal's influence on sustained, systemic, and differentiated professional development for social justice. *Middle school journal*, 39(2), 34-42.
- Krueger, R. A. et Casey, M. A. (2000). Focus group. *A practical guide for applied research* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kunz, J. L. et Frank, J. (2004). L'hydre de la pauvreté. *Horizons*, 7(2), 4-8. Repéré à http://www.horizons.gc.ca/doclib/HOR_v7n2_200412_f.pdf
- Labelle, F. (2006). Série d'articles sur les générations du leadership: les quatre générations du leadership. Repéré à http://administration.cgpvicto.qc.ca/lynemorin/Management/documents/Direction/Article_FL-Les_2_premieres_generations.pdf
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et Méthodologie en Sciences Humaines* (2^e Édition). Montréal, Québec: Beauchemin Chenelière Education.
- Lapointe, P., Garon, R., Brassard, A., Dupuis, P., Japel, C. et Brunet, L. (2009). *La gestion des activités éducatives des directeurs et des directrices d'écoles primaires dans le contexte de la réforme en éducation au Québec* (projet 2005-AC-103493). Montréal, Québec : Université de Montréal.

- Lapointe, C. et Gauthier, M. (2005). Le rôle des directions d'écoles dans la dynamique de la réussite scolaire. Dans L. Deblois et D. Lamothe (dir.) (p.39-50). *La réussite scolaire, Comprendre et mieux intervenir*. Québec, Québec: Les presses de l'Université Laval.
- Leech, B. L. (2002). Asking Questions: Techniques for semistructured Interview. *Political science and politics*, 35, 665-668.
- Lee, S. S. et McKerrow, K. (2005). Advancing social justice: Women's work. *Advancing Women in Leadership Online Journal*, 19, 1-2. Repéré à: <http://www.advancingwomen.com/awl/fall2005/preface.html>
- Legatum Institute (2011). The 2011 Legatum Prosperity Index. Repéré le 16 août 2012 à <http://www.prosperity.com/>
- Leithwood, K. (1994). "Leadership for school restructuring", *Educational Administration Quarterly*, 30 (4), 498-518.
- Leithwood, K. (2005). Understanding successful principal leadership: Progress on a broken front. *Journal of Educational Administration*, 43 (6), 619–629.
- Leithwood, K., Harris, A. et Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K. et Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.
- Leithwood, K., Seashore, L., Anderson, S. et Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. The Wallace Foundation: University of Minnesota, University of Toronto.
- Likert, R. (1967). *The human organization: its management and values*. New York, NY, US: McGraw-Hill.
- Luc, E. (2004). *Le leadership partagé: un modèle d'apprentissage et d'actualisation*. Montréal, Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Luong, M. (2011). Le patrimoine et les finances des familles occupées à faible revenu. *L'emploi et revenu en perspective*, *Statistique Canada*. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/75-001-x/2011003/article/11529-fra.htm>.

- Lyman, L. L. et Villani, C. J. (2004). *Best Leadership Practices for High-Poverty Schools*. Lanham, MD: Scarecrow Education.
- Maden, M. (2001). *Success against the odds, five years on: Revisiting effective schools in disadvantaged areas*. London: Routledge Falmer.
- Marshall, C. (2004). Social Justice Challenges to Educational Administration: Introduction to a Special Issue. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 3-13.
- Marshall, C. et Olivia, M. (2006). Building the capacities of social justice leaders. Dans C. Marshall et M. Olivia (dir.) (p.1-15). *Leadership for social justice: Making revolutions in education*. Boston: Pearson.
- Marzano, R. J., Waters, T. et McNulty, B. A. (2005). *School Leadership that Works: From Research to Results*. Association for Supervision and Curriculum Development. Document inédit.
- Maynes, B. et Sarbit, B. (2000). Schooling children living in poverty: Perspectives on social justice. *Exceptionality Education Canada*, 10(1-2), 37-61.
- Mcdonald, S. (2005). Studying actions in context: a qualitative shadowing method for organizational research. *Qualitative Research*, 5(4), 455-473.
- McKenzie, K., Christman, D. E., Hernandez, F., Fierro, E., Capper, C. A., Dantley, M., González, M. L, Cambron-McCabe, N. et Scheurich, J. J. (2008). From the Field: A Proposal for Educating Leaders for Social Justice. *Educational Administration Quarterly*, 44(1), 111-138.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research, A Guide to Design and Implementation. Revised and Expanded form Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Mintzberg, H. (2009). *Gérer, tout simplement*. Montréal : Les Éditions Transcontinental.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Murphy, J. (2002). *The Educational Leadership Challenge Redefining Leadership For The 21ST Century*. Chocago, Illinois: The University of Chicago Press.

- Normore, A. H. (2008). *Leadership for social justice: promoting equity and excellence through Inquiry and Reflective Practice*. University of Alabama, États-Unis: Information Age Publishing, Inc.
- Northouse, P. (2013). *Leadership: Theory and Practice*. Californie: Sage.
- Nuthall, G. (2004). Relating classroom teaching to student learning: a critical analysis of why research has failed to bridge the theory-practice gap. *Harvard Educational Review*, 74(3), 273-306.
- OCDE. (2011). Société: les gouvernements doivent s'attaquer au fossé record qui sépare les riches des pauvres, selon l'OCDE. Repéré à <http://www.oecd.org/fr/presse/societelesgouvernementsdoiventsattaqueraufosserecordquiseparelesrichesdespauvresselonlocde.htm>
- Olivia, M. et Marshall, C. (2005). *Leadership for social justice, making revolutions in education*. Boston, MA: Pearson Education.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Californie: Thousand Oaks.
- Pelchat, C. (2011, 7 mars). Les inégalités homme-femme persistent, *La presse Canadienne*. Repéré à <http://www.cyberpresse.ca/actualites/quebec-canada/national/201103/07/01-4376926-les-inegalites-homme-femme-persistent.php>.
- Pelletier, G. (2005). De quelques réflexions sur la gestion du changement et sur l'art de diriger le dirigeant. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 89-102). Éditions du CRP.
- Proulx, J-P. (2009). *Le Système éducatif du Québec, De la maternelle à l'université*. Saint-Laurent, Québec : Chenelière Éducation.
- Québec (1988). Loi sur l'administration publique, L.R.Q., chapitre 1-13.3, Éditeur officiel du Québec. À jour au 1^{er} juin 2012. Repéré à : http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html
- Riester, A.F. Purssch, V. et Skrla, L. (2002). Principals for social justice: leaders of school success for children from low-income homes. *Journal of School Leadership*, 12, 281-304.
- Robert, P. (2014). *Le petit Robert*. Pierre-de-Coubertin: R. Le Robert.

- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. et Kenneth, J. R. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Roy, N. (2011). *ÉTA-6512- Notes de cours 3* [Présentation PowerPoint]. Repéré dans l'environnement StudiUM: <https://studium.umontreal.ca/>.
- Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (5^e édition) (p.199-225). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rubin, H. J. et Rubin, I. S. (2005). *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*. London: Sage.
- Services nationaux du Syndicat canadien de la fonction publique (2011). Les inégalités croissantes nuisent à notre économies. *Le climat économique pour les négociations*, 8(4), 1-15. Repéré à http://scfp.ca/updir/Le_Climat_pour_les_n%20n%20gociations_-_d%20cembre_2011.pdf
- Scheurich, J. J. (1998). Highly successful and loving, public elementary schools populated mainly by low-SES children of color: Core beliefs and cultural characteristics. *Urban Education*, 33(4), 451-491.
- Shields, C. M. (2003). *Good intentions are not enough. Transformative leadership for communities of difference*. Lanham, M.D: Scarecrow Press.
- Shields, C. M. (2004). Dialogic Leadership for Social Justice: Overcoming Pathologies of Silence. *Educational Administration Quarterly*, 40 (1), 109-132.
- Shields, C. M. (2009, septembre). *Le leadership transformatif : travailler pour l'équité dans des contextes scolaires diversifiés*. Communication présentée au pavillon des sciences de l'Université Laval, Québec.
- Shields, C. M. (2010). Transformative leadership: working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558-589.
- Shields, C. M. (2011). *Transformative leadership: A reader*. New-York: Peter Lang Pub Inc.
- Shields, C. M. (2013). *Transformative leadership in education: equitable change in an uncertain and complex world*. New-York: Routledge.

- Silins, H., et Mulford, B. (2002). Leadership and school results. Dans K. Leitwood et P. Hallinger (dir.), *Second International Handbook of Educational Administration*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case study Research*. Californie: Sage.
- Statistique Canada (2011, 30 septembre). Diversité ethnique et immigration. *Publication 11-402-X*. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/11-402-x/2011000/chap/imm/imm-fra.htm>
- Statistique Canada. (2012, 6 juin). *Tableau 202-0802, Personnes dans des familles à faible revenu*. Repéré à : <http://www5.statcan.gc.ca/cansim/a26?lang=fra&retrLang=fra&id=2020802&paSer=&patten=&stByVal=1&p1=1&p2=37&tabMode=dataTable&csid=>
- Stewart, J. (2006). Transformational Leadership: An Evolving Concept Examined through the Works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (54), 1-29.
- Taylor, G. G. (1999, April). *Mentoring of female African American adolescents*. Communication présenté à la rencontre annuelle du [American Educational Research Association], Montréal, Canada.
- Taysum, A. et Gunter, H. (2008). A critical approach to researching social justice and school leadership in England. *Education, Citizenship and Social Justice*, 3(2), 183-199.
- Theoharis, G. (2007). Social Justice Educational Leaders and Resistance: Toward a Theory of Social Justice Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.
- Theoharis, G. (2009). *The school leaders our children deserve: Seven keys to equity, social justice, and school reform*. New York, États-Unis: Teachers College Press.
- Theoharis, G. (2010). Disrupting Injustice: Principals Narrate the strategies They Use to Improve Their Schools and Advance Social Justice. *Teachers College Record*, 112(1), 331-373.
- Theoharis, G. et O'Toole, J. (2011). Leading Inclusive ELL: Social Justice Leadership for English Language Learners. *Educational Administration Quarterly*, 47(4), 646-688.
- Tillman, L. C., Brown, K., Campbelljones, F. et González, M. L. (2006). Transformative leadership for social justice: Guest editors' introduction. *Journal of School Leadership*, 16(2), 122-125.

- Tooms, A. K. et Boske, C. (2008). *Bridge Leadership: Connecting Educational Leadership and Social Justice to Improve Schools*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, Inc.
- Tooms, A. K., Lugg, C. A. et Bogotch, I. (2010). Rethinking the Politics of Fit and Educational Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 96-131.
- Valencia, R. R. (1997). *The Evolution of Deficit Thinking: Educational Thought and Practice. The Stanford Series on Education and Public Policy*. The Stanford Series on Education on Public Policy, London : The Falmer Press. Repéré à : <http://books.google.ca/books?id=IGF6wueMp2sC&printsec=frontcover&hl=fr#v=onepage&q&f=false>
- Van Der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation, 2e édition*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30, 257-86.
- Waters, T., Marzano, R. T. et McNulty, B. (2003). *Balanced Leadership: what 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Repéré à: http://www.mcrel.org/pdf/LeadershipOrganizationDevelopment/5031RR_BalancedLeadership.pdf
- Witziers, B., Bosker, R. J. et Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research Design and Methods* (4^e édition). Californie : Sage.

Annexe 1: Protocole d'entrevue des comportements en matière de justice sociale en éducation des directions d'école (Archambault et Garon 2012).

Définition de la justice sociale en éducation

Ayers, Quinn et Stovall (2009)⁹ offrent une définition du concept de justice sociale en éducation réunissant les principes en jeu:

- 1) l'équité, c'est-à-dire, la justice, l'égal accès à une éducation de qualité, l'égalité des acquis, la capacité de réussite à des niveaux élevés;
- 2) l'activisme, comme la pleine participation citoyenne, la compréhension du monde, la capacité d'agir et de changer les situations d'injustices, et
- 3) l'humanisme, qui se déploie dans le développement d'habiletés sociales, de connaissances et de valeurs humaines positives, et dans le désir et l'habileté d'agir positivement et de façon responsable.

La justice sociale repose sur l'équité dans les systèmes et les structures politiques, économiques et sociales, particulièrement en ce qui a trait à l'exercice du pouvoir, au partage des richesses et des ressources et à la reconnaissance de la diversité sous toutes ses formes.

La justice sociale met l'accent sur des valeurs morales d'égalité, de justice, de démocratie, d'équité et de respect et sur la pleine et entière participation de tous (diversité des représentations).

Le constat de l'absence de justice sociale conduit à la remise en question des systèmes et des structures politiques, économiques et sociales soi-disant neutres et objectives qui reproduisent une culture dominante à qui l'on confère pouvoir et ressources au détriment de d'autres personnes.

Les pratiques inclusives, équitables et de justice sociale cherchent à exposer, contester et à renverser les structures qui créent l'exclusion, l'iniquité et l'injustice (Ryan, 2010).

Dans la littérature, la justice sociale est souvent définie par son antonyme, les injustices sociales. À l'école, les formes d'injustice ou de pratiques discriminatoires souvent basées sur la notion de « déficit » portent sur :

- | | |
|---|---|
| 1. L'origine ethnique (racisme) | 8. L'orientation sexuelle (homophobie) |
| 2. Les us et coutumes | 9. Le sexe (sexisme) |
| 3. La religion | 10. L'âge |
| 4. La classe sociale | 11. Les opinions d'un individu ou d'un groupe |
| 5. Le handicap | |
| 6. Les difficultés d'apprentissage ou de comportement | |
| 7. L'apparence physique | |

⁹ Ayers, W., Quinn, T. et Stovall, D. (Ed). (2009). *Handbook of social justice in education*. New York: Routledge, 774 p.

Les comportements de justice sociale en éducation des directions d'école

Protocole d'entrevue

- 1) Comment concevez-vous la justice sociale dans votre école?
- 2) Après avoir lu la définition ci-haut (Ayers, Quinn et Stovall (2009)), y a-t-il des choses que vous ajouteriez à votre définition? Êtes-vous d'accord avec cette définition?
- 3) Existe-t-il des formes d'injustice, des pratiques discriminatoires, des préjugés dans votre école? Si oui, quelles sont-elles? Sinon, comment cela se fait-il?
- 4) Y a-t-il des moments, des lieux, des situations, des événements plus propices à l'exercice de votre leadership en ce qui a trait à la justice sociale?
- 5) Quelles mesures avez-vous mises en place pour contrer ces injustices, ces pratiques, ces préjugés?

**Annexe 2: Protocole d'entrevues individuelles ou de groupe sur
l'exercice d'un leadership de justice sociale.**

Protocole d'entrevues individuelles semi-structuré sur l'exercice d'un leadership de justice sociale ¹⁰

Prénom, nom de la direction d'école :

Numéro d'identification :

Février 2013

TOUTES LES INFORMATIONS RECUEILLIES À L'AIDE DE CETTE ENTREVUE SERONT
TRAITÉES DE MANIÈRE CONFIDENTIELLE

© Sophie Rodrigue, candidate à la M.A

¹⁰ Entrevue bâtie à l'aide de Deniger, M.A. Et al. (2012) Évaluation et accompagnement de l'implantation du Plan réussir de la Commission scolaire de Montréal: Schéma d'entretien auprès des directions d'établissement.

Consignes pour l'entrevue semi-structurée

Entrevue individuelle des directions d'école sur l'exercice d'un leadership de justice sociale.

- Prendre le temps de s'assurer que l'interviewé est à l'aise et répondre à ses questions si tel est le cas.
- Rappeler au répondant que nous ne cherchons pas à évaluer ses connaissances, mais bien à mieux comprendre et relever des exemples concrets de l'exercice d'un leadership en matière de justice sociale dans son école.
- Rappeler au répondant que tout ce qui sera dit lors de l'entrevue sera traité de manière confidentielle et que s'il ne se sent pas à l'aise de répondre à une question, il est possible de ne pas y répondre. Toutefois, il faut souligner que leur collaboration est précieuse.
- Ne pas oublier pas d'enregistrer l'entretien en appuyant sur « rec ». Notez sur le canevas d'entrevue la piste sur laquelle l'entrevue est enregistrée (A à F). Débutez l'entretien en spécifiant la date de la journée et le numéro d'identification de la direction d'école. Pour terminer l'enregistrement, appuyer sur « stop ».
- Les titres **soulignés** et en gras délimitent les différents thèmes qui seront abordés lors de l'entrevue. Il n'est pas nécessaire de les mentionner au répondant. C'est uniquement à titre indicatif et afin de repérer rapidement les différentes sections de l'entrevue.
- Les questions en caractère **gras** sont les **questions principales**. Il s'agit des questions qu'il faudra absolument aborder avec le répondant.
- Les *sous-questions* sont en *italique* et couvrent une grande partie des aspects possibles à aborder autour de la question principale. Il faut donc les utiliser (au besoin) selon la direction de l'entrevue, mais ne pas oublier non plus qu'il a la possibilité de poser d'autres questions pertinentes et cohérentes en fonction des questions principales. En ce sens, il faut donc porter attention à la réponse de l'interviewé et y ajuster les sous-questions.
- Prenez bien soin de remercier le répondant pour sa participation.
- Rappelez au répondant quelle devrait être la prochaine étape et qu'il est possible de vous rejoindre pour toutes questions au (514) 343-6111, poste 4806.

Bonjour !

Tout d’abord, merci beaucoup de participer à cette entrevue. J’apprécie énormément le temps que vous m’accordez pour cette recherche.

L’entrevue portera sur l’exercice de la justice sociale dans votre école et dans quelles dimensions spécifiques de celle-ci il est possible de l’observer. Je cherche plus précisément à connaître vos opinions, perceptions et sentiments à cet égard.

Il est important de garder en tête que vos réponses doivent correspondre à ce que vous avez vécu à l’école dont vous faites présentement partie et non à votre expérience globale dans le milieu scolaire. Si vous voulez faire référence à une situation dans une autre école veuillez le préciser durant l’entrevue.

1. Vision et mission de l’école

Selon vous, votre école favorise-t-elle la justice sociale, et si oui, quels sont les moyens que vous utilisez pour le faire?

En faites-vous la promotion dans certaines situations d’apprentissage et si oui, comment et par quels moyens?

2. Question associée aux observations et à l’entrevue 1

(Attention, cette section est différente pour chaque direction)

Exemple :

Durant l’entrevue 1, vous m’aviez rapporté qu’il y a avait beaucoup de préjugés culturels notamment dus à une méconnaissance des familles et des élèves, ce qui pouvait engendrer plusieurs stéréotypes et attentes plus faibles envers ces élèves. Que faites-vous dans vos actions quotidiennes pour tenter de défaire ces croyances et stéréotypes?

Gérez-vous votre école dans le but de la rendre plus juste et équitable?

Si oui, que faites- vous quotidiennement pour la rendre plus juste?

Sinon pourquoi?

3. La justice sociale et le leadership en matière de justice sociale

Selon vous, quelles sont les qualités essentielles d’un bon leader en matière de justice sociale ?

4. Leadership partagé

Comment qualifieriez-vous le leadership que vous exercez dans votre école?

Pourriez-vous me donner des exemples/situations où vos pratiques de gestion reflètent les valeurs qui sont véhiculées par le concept de justice sociale? (Équité; activisme et littératie sociale).

Comment vous y prenez-vous pour favoriser la participation des différents acteurs du milieu scolaire dans les décisions de votre école?

Qui sont les acteurs qui sont impliqués dans les décisions de votre école?

Selon vous, qui est responsable de la réussite des élèves?

5. Curriculum et organisation scolaire

La formation que vous avez reçue jusqu'à présent est-elle adéquate pour effectuer la promotion de la justice sociale,

- *Si oui, qu'est-ce qui a été le plus pertinent?*
- *Sinon, que proposeriez-vous pour la rendre plus adéquate?*

Le programme de l'école québécoise véhicule-t-il les valeurs d'égalité, de justice, de démocratie, d'équité et de respect de la pleine et entière participation de tous les élèves? Pourquoi?

Dans votre école, quels sont les moyens, ressources et situations d'apprentissage où se reflète la diversité des élèves, leurs cultures et celles des familles?

L'organisation scolaire de votre école favorise-t-elle l'intégration et la promotion de la justice sociale? Pourquoi?

Les structures organisationnelles de votre commission scolaire favorisent-elles la promotion de la justice sociale? Pourquoi?

Que devrait-on améliorer pour intégrer et promouvoir davantage la justice sociale dans les écoles de votre commission scolaire?

6. Enseignement et apprentissage

Selon vous, la formation des enseignants est-elle adéquate pour favoriser la justice sociale dans l'apprentissage des élèves?

Comment les enseignants de votre école sont-ils informés des enjeux de la justice sociale?

Y a-t-il des formations offertes qui touchent cette thématique ou autres activités de développement professionnel?

Comment votre école s'y prend pour favoriser la réussite de tous les élèves?

Dans les situations d'apprentissage?

Quelles sont les approches et les interventions pédagogiques que vous utilisez afin de favoriser la réussite de l'ensemble de vos élèves?

Comment votre école s'emploie à éliminer la marginalisation ou la ségrégation de certains élèves ou groupes d'élèves?

Pouvez-vous me donner des situations dans lesquelles les enseignants entretiennent des attentes élevées et réalistes envers tous les élèves?

Comment font les enseignants de votre école pour intégrer la diversité culturelle et linguistique dans les situations d'apprentissage de leurs élèves?

Quelles sont les mesures d'aide qui sont mises en place pour soutenir les élèves en difficultés de votre école, en classe? Pour favoriser leur persévérance?

Comment votre école s'y prend afin de développer la conscience critique des élèves? Qu'en est-il pour les notions de justice sociale?

Selon vous, comment votre équipe-école s'y prend pour assurer l'inclusion de tous les élèves dans leurs évaluations et leurs pratiques pédagogiques?

Dans votre école, y a-t-il des pratiques d'évaluation qui vous semble discriminatoire envers certains groupes d'élèves (i.e., élèves en difficulté, classe d'accueil, groupe ethnique, gars vs fille, etc.) ?

7. Participation des élèves

Comment votre école initie-t-elle les élèves aux processus démocratiques?

Selon vous, est-ce que l'ensemble des élèves de votre école sont bien représenté par les activités et/ou programmes que votre école met en place? Et si oui, que faites-vous?

8. Les parents et la communauté

Selon vous, quelle est la vision que votre équipe-école a des parents de vos élèves?

Comment votre école s'y prend pour favoriser la participation des parents et de la communauté?

Est-ce que la participation des parents et de la communauté favorise la justice sociale dans votre école? Pourquoi?

Selon vous, cette implication enrichit-elle le travail des enseignants en classe? Si oui, pouvez-vous en donner des exemples?

9. Climat

Comment qualifieriez-vous le climat de votre école?

Quelles sont les mesures qui sont mises en place par votre école pour la rendre sécuritaire? Pour contrer l'intimidation, le taxage?

Comment faites-vous pour établir un climat favorable à la pleine et entière participation de tous les élèves de votre école?

Dans votre école, y a-t-il une démarche particulière pour la résolution de conflits des élèves?

10. Cheminement personnel et intérêt personnel pour la justice sociale

Selon vous, d'où vient votre intérêt pour la justice sociale?

En fonction de votre connaissance de votre milieu, quels sont selon vous les obstacles à surmonter pour rendre votre école plus juste et équitable?

Que faites-vous pour surmonter ces obstacles?

Qu'aimeriez-vous faire de plus pour rendre votre école plus juste?

Vos actions et interventions quotidiennes, sont-elles faites dans le but de rendre votre école plus juste et équitable?

Si oui, comment vous y prenez-vous?

Sinon, pourquoi?

Vous faites présentement partie d'une équipe de développement professionnelle sur l'exercice de la justice sociale avec le programme *Une école montréalaise pour tous*. Cette expérience a-t-elle influencé vos croyances ou encore vos interventions dans votre école?

Vous considérez-vous comme un leader en matière de justice sociale? Pourquoi?

L'entrevue est maintenant terminée. Je vous remercie beaucoup d'avoir pris le temps de répondre à l'ensemble de mes questions.

Avez-vous des questions ou encore des commentaires?

Merci beaucoup!

Annexe 3 : Grille d'auto-observation de l'exercice de la justice sociale dans une école

Introduction

Dans le cadre d'un programme de recherche élaboré conjointement par l'École montréalaise pour tous (MÉLS) et le Département d'administration et fondements de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, l'équipe de recherche, dirigée par M. Jean Archambault et Mme Roseline Garon, vise à étudier le travail des directions d'école, en particulier celles qui œuvrent dans des écoles primaires de milieu défavorisé.

Nous poursuivons ce programme de recherche. Nous voulons maintenant collecter des données plus précises sur des caractéristiques majeures des écoles performantes de milieux défavorisés. Nous voulons donc voir cette fois comment les directions exercent un leadership en matière de justice sociale. Nous entamons une phase exploratoire avec trois directions d'école qui connaissent le concept de justice sociale et dont vous faites partie. Nous vous demandons de compléter notre grille d'observation de la justice sociale, seule ou avec certains membres de votre équipe-école. Si vous avez des commentaires ou des suggestions au sujet de la grille elle-même, nous vous remercions de nous en faire part. Nous serons en mesure par la suite de réajuster la grille avant de la déployer dans l'ensemble des écoles de milieu défavorisé de l'île de Montréal.

La grille d'auto-observation qui suit s'inspire de celle développée par Bustamante et Nelson (2007) : le *School-wide cultural competence observation checklist*. Les chercheurs ont obtenu l'autorisation des auteurs pour en faire usage. Elle a été complétée par les travaux des chercheurs sur le sujet (Archambault et Harnois, 2009, 2010). Elle se divise en dix sections : 1) la vision et la mission de l'école, 2) le curriculum, 3) le leadership partagé, 4) la participation des élèves, 5) les enseignants, 6) l'enseignement et l'apprentissage, 7) les parents, 8) la communauté, 9) le climat et 10) l'évaluation. Chaque question comprend une série d'énoncés. Nous vous demandons d'évaluer votre degré d'accord avec chaque énoncé et d'illustrer l'énoncé par des exemples tirés de la vie de votre école. Si vous travaillez avec une copie papier de la grille et que vous n'avez pas suffisamment d'espace pour inscrire vos exemples, n'hésitez pas à ajouter des feuilles en indiquant l'énoncé auquel se rattachent vos exemples.

Mais avant d'aller plus loin, nous croyons nécessaire de définir la notion de justice sociale en éducation que nous utiliserons tout au long de cette grille.

Nous vous remercions d'avoir accepté de participer à cet exercice.

Jean Archambault

Directeur de la recherche

Définition de la justice sociale en éducation

Ayers, Quinn et Stovall (2009)¹¹ offrent une définition du concept de justice sociale en éducation réunissant les principes en jeu:

- 1) l'équité, c'est-à-dire, la justice, l'égal accès à une éducation de qualité, l'égalité des acquis, la capacité de réussite à des niveaux élevés;
- 2) l'activisme, comme la pleine participation citoyenne (diversité des représentations), la compréhension du monde, la capacité d'agir et de changer les situations d'injustices, et
- 3) l'humanisme, qui se déploie dans le développement d'habiletés sociales, de connaissances et de valeurs humaines positives, et dans le désir et l'habileté d'agir positivement et de façon responsable.

Dans la littérature, la justice sociale est souvent définie par son antonyme, les injustices sociales. À l'école, ces formes d'injustice ou de pratiques discriminatoires sont souvent basées sur la notion de « manque » ou de « déficit ». Elles portent sur :

- | | |
|---|---|
| 1. L'origine ethnique (racisme) | 7. L'apparence physique |
| 2. Les us et coutumes | 8. L'orientation sexuelle (homophobie) |
| 3. La religion | 9. Le sexe (sexisme) |
| 4. La classe sociale | 10. L'âge |
| 5. Le handicap | 11. Les opinions d'un individu ou d'un groupe |
| 6. Les difficultés d'apprentissage ou de comportement | |

¹¹ Ayers, W., Quinn, T. et Stovall, D. (Ed). (2009). *Handbook of social justice in education*. New York: Routledge, 774 p.

Nom de l'école :
Prénom et nom de la direction :
Prénom, nom et rôle des membres de l'équipe-école, s'il y a lieu :
Date :

Pour chacun des énoncés ci-dessous, veuillez indiquer votre degré d'accord à partir des choix suivants :

1 = Jamais

2 = Rarement

3 = Un peu

4 = Moyennement

5 = Fréquemment

6 = Tout à fait

Nous souhaitons que vous accompagniez votre degré d'accord par des exemples ou des explications, dans l'espace prévu à cette fin à la droite de chaque énoncé.

#	Énoncé	Échelle (encerclez)
1. Vision et mission de l'école		
1.1	L'école possède un énoncé de mission qui intègre les notions de justice sociale tel que nous l'avons défini précédemment.	1 2 3 4 5 6
1.2	La mission de l'école est diffusée régulièrement par différents moyens de communication (journal du personnel, journal des parents, babillard, site web de l'école, etc.)	1 2 3 4 5 6
1.3	La mission de l'école est énoncée régulièrement lors de rencontres de l'équipe-école.	1 2 3 4 5 6
Commentaires/exemples :		

#	Énoncé	Échelle (encerclez)
2. Curriculum		
2.1	Le programme de formation de l'école québécoise véhicule les valeurs de justice sociale (égalité, justice, démocratie, équité, respect, pleine et entière participation de tous)	1 2 3 4 5 6
2.2	Dans leurs situations d'apprentissage, les enseignants enrichissent le programme de formation de l'école québécoise de la réalité et de la culture des élèves et des familles.	1 2 3 4 5 6
2.3	Les œuvres littéraires présentes en classe et à la bibliothèque scolaire reflètent la diversité des élèves de l'école véhiculée par la justice sociale.	1 2 3 4 5 6
Commentaires/exemples :		

#	Énoncé	Échelle (encerclez)
3. Leadership partagé		
3.1	Le leadership de la direction est partagé.	1 2 3 4 5 6
3.2	Le leadership de la direction favorise la pleine participation de tous (direction, enseignants, professionnel des services éducatifs, personnel de l'école, élèves, parents, communauté).	1 2 3 4 5 6
3.3	Les pratiques de gestion prennent en compte la réalité des élèves et des familles.	1 2 3 4 5 6
3.4	Les pratiques de gestion reflètent les valeurs de justice sociale (égalité, justice, démocratie, équité, respect, pleine et entière participation de tous).	1 2 3 4 5 6
3.5	L'ensemble des acteurs de l'école sont responsables de l'apprentissage de tous les élèves.	1 2 3 4 5 6
3.6	L'école permet aux membres de la communauté d'initier des activités destinées aux élèves et à leur famille pendant et hors temps scolaire.	1 2 3 4 5 6
Commentaires/exemples :		
#	Énoncé	Échelle (encerclez)
4. Participation des élèves		
4.1	Les élèves sont initiés au processus démocratique. Toutes les voix, aussi diverses soient-elles, sont sollicitées. Les décisions tiennent compte des opinions des élèves.	1 2 3 4 5 6
4.2	Tous les élèves ont la possibilité de développer leur leadership.	1 2 3 4 5 6

4.3	Des activités variées sont mises en place dans l'école afin de favoriser le développement du leadership des élèves.	1 2 3 4 5 6
4.4	Les élèves interagissent dans des groupes hétérogènes (dans la classe et partout dans l'école).	1 2 3 4 5 6
4.5	Tous les élèves sont représentés dans les programmes spéciaux (v.g. immersion en langue seconde)	1 2 3 4 5 6
4.6	Tous les élèves sont représentés au tableau d'honneur, lors des mérites.	1 2 3 4 5 6
Commentaires/exemples :		
#	Énoncé	Échelle (encerclez)
5. Enseignants		
5.1	Les nouveaux enseignants ont accès à des activités d'accueil et d'orientation où leur sont présentés les portraits de l'école, des élèves, des familles, ainsi que les partenaires issus de la communauté.	1 2 3 4 5 6
5.2	Le développement professionnel contribue à faire connaître et à faire comprendre les enjeux de la justice sociale.	1 2 3 4 5 6
5.3	La direction d'école combat les fausses croyances, les préjugés et les attitudes négatives (blâme, déficit, discrimination, etc.) qui portent sur : a) la vie sociale: la race, l'ethnie, la culture, la pauvreté, les rapports de classe, la réalité des familles, les rapports de genre, les rapports de pouvoir et finalement la religion; b) le domaine de l'éducation : la réussite éducative de tous les élèves, un curriculum pour la justice sociale, les capacités d'apprentissage, les attentes élevées à l'égard des élèves, la différenciation, l'intégration, l'apprentissage d'une langue seconde, la discipline, etc.	1 2 3 4 5 6
5.4	Le leadership des enseignants est reconnu.	1 2 3 4 5 6
5.5	Les enseignants travaillent en équipe (cycle ou inter-cycles) en respectant la diversité des intérêts et des habiletés de chacun.	1 2 3 4 5 6
Commentaires/exemples :		

#	Énoncé	Échelle (encerclez)
6. Enseignement et apprentissage		
6.1	L'apprentissage est la priorité de tous.	1 2 3 4 5 6
6.2	Les enseignants entretiennent des attentes élevées et réalistes de réussite pour tous les élèves.	1 2 3 4 5 6
6.3	Les enseignants ont abandonné les interventions basées sur le déficit.	1 2 3 4 5 6
6.4	Les enseignants favorisent une approche centrée sur la consolidation et sur le développement des acquis, dans leurs interventions.	1 2 3 4 5 6
6.5	Tous les élèves ont accès à des situations d'apprentissage suffisamment larges pour pouvoir y trouver leur compte, en matière d'apprentissage.	1 2 3 4 5 6
6.6	Les interventions pédagogiques sont pertinentes et adaptées et permettent un apprentissage différencié de la plus grande qualité.	1 2 3 4 5 6
6.7	Les élèves apprennent dans un environnement hétérogène.	1 2 3 4 5 6
6.8	Les intervenants de l'école s'emploient à éliminer la marginalisation ou la ségrégation des élèves.	1 2 3 4 5 6
6.9	Les intervenants de l'école s'emploient à bannir le concept d'élève à risque, dans leurs communications et dans leurs interventions.	1 2 3 4 5 6
6.10	Les pratiques pédagogiques et les situations d'apprentissage font appel à l'expérience, aux connaissances et aux us et coutumes des élèves.	1 2 3 4 5 6
6.11	Les enseignants tiennent compte de la diversité culturelle et linguistique des élèves dans leurs situations d'apprentissage, par exemple, en variant les stratégies de formation des équipes.	1 2 3 4 5 6
6.12	Des mesures d'aide en classe soutiennent les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et favorisent leur persévérance et leur réussite.	1 2 3 4 5 6
6.13	Les élèves sont placés dans des situations d'apprentissage qui éveillent leur conscience critique.	1 2 3 4 5 6

6.14	Les élèves sont placés dans des situations d'apprentissage qui éveillent leur capacité de comprendre et d'aborder les questions de justice sociale à l'échelle locale (exemple : par l'engagement communautaire), nationale et internationale.	1 2 3 4 5 6
6.15	Les élèves sont amenés à prendre position, à se mobiliser, à agir, à devenir des citoyens à part entière.	1 2 3 4 5 6
Commentaires/exemples :		
#	Énoncé	Échelle (encerclez)
7. Parents		
7.1	L'école établit un partenariat avec les familles. Les familles sont bienvenues à l'école. Elles font partie de la communauté d'apprentissage engagée pour la réussite de tous les élèves.	1 2 3 4 5 6
7.2	L'école développe un discours positif à l'égard des familles.	1 2 3 4 5 6
7.3	L'école est un lieu de participation citoyenne pour les parents. L'école propose différentes possibilités de s'impliquer à l'école ou à la maison.	1 2 3 4 5 6
7.4	L'école consulte les parents afin de connaître leurs attentes à l'égard de l'école, leurs besoins et leurs intérêts.	1 2 3 4 5 6
Commentaires/exemples :		

#	Énoncé	Échelle (encerclez)
8. Communauté		
8.1	La direction d'école travaille avec la communauté pour développer des alliances qui permettront d'enrichir le travail des enseignants en classe.	1 2 3 4 5 6
8.2	Les membres de la communauté peuvent présenter aux élèves des exemples de justice sociale présents dans la communauté.	1 2 3 4 5 6
	Commentaires/exemples :	
#	Énoncé	Échelle (encerclez)
9. Climat		
9.1	La direction contribue à mettre en place un climat favorable à la pleine et entière participation de tous (élèves, familles, équipe-école, communauté) et à la coopération, conformément aux valeurs démocratiques.	1 2 3 4 5 6
9.2	Les intervenants du milieu scolaire ont l'engagement moral de faire une différence dans la vie de tous les élèves.	1 2 3 4 5 6
9.3	L'école dispose d'un programme de médiation par les pairs ou d'une démarche de résolution de conflits pour les élèves.	1 2 3 4 5 6
9.4	L'école est un lieu sécuritaire. Par exemple, l'école met en place des mesures pour contrer le harcèlement et l'intimidation.	1 2 3 4 5 6
9.5	L'école est un lieu où règne un climat de respect et d'ouverture (en classe et dans l'école).	1 2 3 4 5 6
9.6	L'école reflète la diversité des élèves et des familles lors des activités, des fêtes, etc.	1 2 3 4 5 6

Commentaires/exemples :

#	Énoncé	Échelle (encerclez)
10. Évaluation		
10.1	Les évaluations standardisées (épreuves uniques, officielles) sont modulées par d'autres mesures d'évaluation.	1 2 3 4 5 6
10.2	Des évaluations formatives et sommatives sont réalisées pour assurer une amélioration continue.	1 2 3 4 5 6
10.3	Différentes formes d'évaluation des enseignants sont pratiquées à l'école: l'évaluation par les pairs (collègues), par la direction, par les élèves et l'autoévaluation.	1 2 3 4 5 6
10.4	Différentes formes d'évaluation de la direction sont pratiquées à l'école : l'évaluation par les supérieurs, par les pairs (collègues), par les enseignants, par les élèves et l'autoévaluation.	1 2 3 4 5 6
10.5	L'équipe-école évalue régulièrement ses pratiques afin d'assurer l'inclusion de tous.	1 2 3 4 5 6
Commentaires/exemples :		

*Nous vous remercions de votre participation à
notre recherche sur la justice sociale en éducation.*

L'équipe de recherche

Annexe 4: Grille d'observation tirée d'Archambault, Garon et Harnois (2010)

Grille d'observation Continu

Code de l'école :

Date :

Heure d'arrivée :

Heure de départ :

[illegible]

**Annexe 5: Questionnaire sur la justice sociale en éducation tiré
d'Archambault, Garon et Harnois (2012b)**

Questionnaire sur la justice sociale en éducation¹²

Prénom, nom de la direction d'école :

Numéro d'identification :

Janvier 2012

TOUTES LES INFORMATIONS RECUEILLIES À L'AIDE DE CETTE ENTREVUE SERONT
TRAITÉES DE MANIÈRE CONFIDENTIELLE

¹² Archambault, J., Garon, R. et Harnois, L. (2012). *Questionnaire sur la justice sociale en éducation*. Document inédit.

Bonjour,

Dans le cadre de mon projet de mémoire, je cherche à étudier le travail des directions d'école, en particulier celles qui œuvrent dans des écoles primaires de milieu défavorisé sur l'île de Montréal.

Je me questionne à savoir comment les directions exercent un leadership en matière de justice sociale. C'est pourquoi, je fais appel à vous pour remplir ce questionnaire qui portera sur la justice sociale en éducation (construit par Archambault, Garon et Harnois (2012)).

Ce questionnaire comporte des questions à choix de réponses ainsi que quelques questions ouvertes où vous pourrez inscrire vos réflexions (8 questions au total). Il vous faudra entre 20 et 30 minutes pour le remplir. Toutes les informations recueillies demeurent confidentielles.

Le questionnaire devra idéalement être rempli entre la période du 21 janvier et du 4^{er} février 2013. Une fois complété, vous pourrez me remettre le questionnaire en main propre, lorsque je serai présente à votre école pour des observations.

Je vous remercie énormément pour votre précieuse collaboration.

Sophie Rodrigue,
Étudiante à la M.A. en administration de l'éducation

Les écoles performantes en milieu défavorisé

Plusieurs recherches ont été menées afin de déterminer les facteurs faisant en sorte que des écoles de milieux défavorisés s'en sortent beaucoup mieux que les autres en ce qui a trait à la réussite scolaire des élèves (écoles performantes). Une revue de littérature a été réalisée par l'équipe de recherche à ce sujet. Dix facteurs sont considérés avoir un effet sur la réussite scolaire des élèves. Parmi ces facteurs se trouve le leadership moral, éthique, de justice sociale.

1. Avez-vous une définition de la justice sociale en éducation?

- ☐ Oui
- ☐ Non

2. Écrivez votre définition de la justice sociale en éducation:

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Une définition issue de la recherche

Ayers, Quinn et Stovall (2009) offrent une définition du concept de justice sociale en éducation réunissant les principes en jeu:

1) L'ÉQUITÉ: la justice, l'égal accès à une éducation de qualité, l'égalité des acquis, la capacité de réussite à des niveaux élevés;

2) L'ACTIVISME: la pleine participation citoyenne (diversité des représentations), la compréhension du monde, la capacité d'agir et de changer les situations d'injustices;

3) L'ALITTÉRATIE SOCIALE: le développement d'habiletés sociales, de connaissances et de valeurs humaines positives, le désir et l'habileté d'agir positivement et de façon responsable.

La justice sociale est souvent définie par son antonyme, les injustices sociales. À l'école, ces formes d'injustice ou de pratiques discriminatoires sont souvent basées sur la notion de «manque» ou de «déficit» et portent sur différents sujets: l'origine ethnique (racisme), les us et coutumes, la religion, la classe sociale, le handicap, les difficultés d'apprentissage ou de comportement, l'apparence physique, l'orientation sexuelle (homophobie), le sexe (sexisme), l'âge, les opinions d'un individu ou d'un groupe.

3. Reprenons les éléments de la définition.

Pour chaque élément proposé ci-dessous, nous souhaitons savoir:

- 1) jusqu'à quel point chacun des éléments est présent dans vos actions actuelles
- 2) jusqu'à quel point vous souhaiteriez que chacun de ces éléments soit présent dans vos actions futures

Évaluez chaque élément sur une échelle de 0 à 10 où 0 ne représente aucune présence et 10 représente une forte présence (par exemple, 2 serait peu présent et 7, assez présent).

	Importance dans vos actions actuelles										Importance souhaitée dans vos actions futures									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Équité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Justice	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'accès à une éducation de qualité pour tous les élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'égalité des acquis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La capacité de réussite à des niveaux élevés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La reconnaissance et la valorisation de la diversité sous toutes ses formes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La démocratie (par exemple, le partage du pouvoir, la participation de chacun)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'activisme et la dénonciation des situations d'injustices	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La capacité d'agir et de changer les situations d'injustices	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La conscience de ses privilèges	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Dans la littérature, la justice sociale en éducation est souvent définie par son antonyme, les injustices sociales.

À l'école, ces formes d'injustice ou de pratiques discriminatoires souvent basées sur la notion de "manque" ou de "déficit" portent sur différents sujets que nous énumérons ci-dessous.

Pour chaque sujet de discrimination proposé ci-dessous, nous souhaitons savoir:

- 1) jusqu'à quel point chacun des sujets est pris en compte dans vos actions actuelles
- 2) jusqu'à quel point vous souhaiteriez que chacun de ces sujets soit pris en compte dans vos actions futures

Évaluez chaque sujet sur une échelle de 0 à 10 où 0 ne représente aucune prise en compte et 10 représente une forte prise en compte (par exemple, 2 peu pris en compte et 7 assez pris en compte).

	Importance dans vos actions actuelles										Importance souhaitée dans vos actions futures									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
L'origine ethnique (racisme)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les us et coutumes des familles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La religion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La classe sociale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le Handicap	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La santé mentale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La santé physique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'apparence physique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les difficultés d'apprentissage ou de comportement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'orientation sexuelle (homophobie)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le sexe (sexisme)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'âge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les opinions d'un individu ou d'un groupe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Nous venons d'énumérer différents sujets sur lesquels portent les injustices ou les pratiques discriminatoires:

L'origine ethnique (racisme),
Les us et coutumes des familles
La religion
La classe sociale
Le handicap
La santé mentale
La santé physique
L'apparence physique
Les difficultés d'apprentissage ou de comportement
L'orientation sexuelle (homophobie)
Le genre (sexisme)
L'âge
Les opinions d'un individu ou d'un groupe

Nous souhaitons savoir si:

	Oui	Non
Vous avez été touché personnellement par l'un ou l'autre de ces sujets	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un de vos proches a été touché par l'un ou l'autre de ces sujets	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Commentaires :

6. L'examen des recherches sur la justice sociale en éducation nous a permis d'identifier les croyances et les valeurs qui la sous-tendent.

Pour chaque croyance ou valeur proposée ci-dessous, nous souhaitons savoir:

- 1) jusqu'à quel point chacune des croyances ou valeurs est présente dans vos actions actuelles
- 2) jusqu'à quel point vous souhaiteriez que chacun de ces croyances ou valeurs soit présente dans vos actions futures

Évaluez chaque croyance ou valeur sur une échelle de 0 à 10 où 0 ne représente aucune présence et 10 représente une forte présence (par exemple, 2 serait peu présent et 7, assez présent).

Comme direction d'établissement, je crois en:

	Importance dans vos actions présentes										Importance dans vos actions futures									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La possibilité d'établir une école équitable qui vise l'excellence	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La capacité d'apprendre de tous les élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La capacité de réussir de tous les élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'importance d'avoir des attitudes positives à l'égard des élèves et des familles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. L'examen des recherches sur la justice sociale en éducation nous a aussi permis d'identifier un certain nombre de pratiques à mettre en place.

Pour chacune des pratiques proposées ci-dessous, nous souhaitons savoir:

1) jusqu'à quel point chacune des pratiques proposées ci-dessous est présente dans vos actions actuelles

2) jusqu'à quel point vous souhaiteriez que chacune de ces pratiques soit présente dans vos actions futures

Évaluez chaque pratique sur une échelle de 0 à 10 où 0 ne représente aucune présence et 10 représente une forte présence (par exemple, 2 serait peu présent et 7, assez présent).

Comme direction d'établissement, je m'assure que:

	Importance dans vos actions actuelles										Importance souhaitée dans vos actions futures									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La mission de l'école porte sur la réussite de tous les élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La mission de l'école porte sur la justice sociale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cette mission soit la responsabilité de tous les intervenants de l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les intervenants de l'école aient des attentes élevées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les intervenants de l'école croient que tous les élèves peuvent apprendre, et aient des exigences réalistes à leur égard.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les pratiques pédagogiques et les pratiques de gestion prennent en compte la réalité des élèves et des familles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les pratiques pédagogiques et les pratiques de gestion véhiculent des valeurs de justice sociale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mon leadership soit partagé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Chacun puisse participer pleinement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Importance dans vos actions actuelle										Importance souhaitée dans vos actions futures									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Les fausses croyances et les préjugés à l'égard des enfants et des familles disparaissent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'école soit un lieu sécuritaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'école soit un lieu où règne un climat de respect et d'ouverture.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les parents et les membres de la communauté contribuent au développement l'école par leurs expériences et leurs connaissances.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je connaisse et je comprenne les enjeux de la justice sociale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les intervenants de l'équipe-école connaissent et comprennent les enjeux de la justice sociale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. À la question 2, nous vous avons demandé de partager votre définition de la justice sociale en éducation. Maintenant que vous avez répondu à nos questions, y a-t-il des aspects que vous souhaiteriez ajouter à votre définition?

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Je n'avais pas de définition

Si oui, quels sont ces aspects?

9. Souhaitez-vous maintenant écrire une définition de la justice sociale en éducation?

10. À la lumière des informations contenues dans ce questionnaire, comment évaluez-vous la justice sociale dans votre école?

Évaluez la justice sociale sur une échelle de 0 à 10 où 0 représente l'absence et 10 représente une forte présence (par exemple, 2 serait peu présent et 7, assez présent).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La justice sociale en général dans mon école:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les pratiques de justice sociale dans mon école:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. À la lumière des informations contenues dans ce questionnaire :

Y a-t-il des actions que vous avez déjà mises en places pour améliorer la justice sociale dans votre école? Si oui, lesquelles?

Le questionnaire est maintenant terminé

Nous vous remercions de votre participation!

Annexe 6 : Liste des documents internes

LISTE DES DOCUMENTS INTERNES

S'il vous plaît remettre ces documents à la chercheuse lors de la première rencontre.

- ☐ Une copie de votre plan de réussite actuel;
- ☐ Une copie de votre projet éducatif actuel;
- ☐ Une copie des informations générales (e.g., les premières pages qui comprennent habituellement, une brève description de l'école, de sa mission et de certaines activités offertes à l'école) inscrites dans l'agenda distribué aux élèves;
- ☐ Une copie de votre calendrier scolaire;
- ☐ Procès-verbaux des rencontres suivantes pour l'année en cours :
 - ☐ - Conseil d'établissement;
 - ☐ - Rencontres du personnel;
 - ☐ - Comité de participation des enseignants aux politiques de l'école (CPEPE)
 - ☐ - Tout autre PV de comité(s) que vous jugeriez à propos pour les fins de cette recherche.
- ☐ Liste des lieux que vous jugeriez pertinent d'observer pour les fins de cette recherche.

Annexe 7 : Formulaire de consentement pour la direction d'école

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de la recherche : « *Études de cas sur la justice sociale en éducation dans trois écoles primaires en milieu défavorisé montréalais.* »

Chercheuse : Sophie Rodrigue, étudiante à la maîtrise, Département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Directeur de recherche : Jean Archambault, professeur agrégé, Département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

1. Objectifs de la recherche

Ce projet de recherche vise à étudier comment les directions d'école exercent-elles un leadership de justice sociale dans des écoles primaires de milieux défavorisés sur l'île-de-Montréal. Plus précisément, nous chercherons à décrire les connaissances des directions d'école quant au concept de justice sociale en éducation, puis, nous observerons et vérifierons dans quelles dimensions de ces écoles et sous quelles formes il est possible d'observer concrètement l'exercice de la justice sociale. Finalement, nous décrirons les similitudes et les différences de ces écoles afin de les comparer en ce qui a trait à l'exercice d'un leadership de justice sociale.

2. Participation à la recherche

2.1 Votre participation à cette recherche consiste tout d'abord à rencontrer la chercheuse (i.e., durée approximative d'une heure) afin qu'elle puisse vous expliquer en détail les différentes étapes de la collecte de données, ainsi que votre implication dans cette recherche. C'est donc à ce moment que les détails de la collecte de données (moments d'observations, dates et endroits pour les entrevues et le questionnaire, etc.) seront précisés. Un calendrier des observations vous sera fourni par la chercheuse suite à cette rencontre par courriel, afin d'assurer un meilleur suivi. Nous vous demanderons également d'envoyer un courriel à l'ensemble de votre équipe-école pour les avertir de la présence de la chercheuse,

des objectifs de la recherche et de leur participation possible à celle-ci. Pour vous faciliter la tâche, la chercheuse vous enverra une esquisse du courriel ainsi que le formulaire de consentement que votre équipe-école aura à compléter s'ils participent à la recherche (i.e., qui sera à mettre en pièce jointe au courriel).

2.2 Vous aurez à rencontrer la chercheuse pour deux entrevues individuelles d'une durée approximative de 90 minutes chacune. La première vous sera proposée dès la première rencontre et la seconde au mois de février 2013. Celles-ci seront effectuées à un moment et dans un lieu que vous choisirez. Ces entrevues porteront sur votre expérience personnelle en milieu scolaire, vos attitudes, vos actions et vos perceptions quant à la justice sociale en éducation ainsi qu'à l'exercice d'un leadership en matière de justice sociale. Les entrevues seront enregistrées en format audio et ensuite transcrites intégralement pour les fins du projet de recherche.

2.3 De plus, la chercheuse requerra votre participation à un moment et dans un lieu opportun afin que vous remplissiez un questionnaire en format papier sur la justice sociale en éducation. Nous estimons qu'il vous faudra entre 20 à 30 minutes pour répondre à ce questionnaire.

2.4 Ensuite, la chercheuse vous demandera également de lui procurer certains documents (e.g., copie du plan de réussite, copie du projet éducatif, calendrier scolaire, copie de certains procès-verbaux, etc.). Une liste détaillée de ces documents vous sera remise par courriel au moins une semaine avant votre première rencontre avec la chercheuse.

2.5 Finalement, la chercheuse sera également amenée à effectuer des observations de votre travail dans votre école. En tout, les observations seront d'une durée totale de 5 à 6 jours. Ces moments d'observations seront décidés conjointement avec la chercheuse en fonction de vos disponibilités ainsi que de certains moments privilégiés (i.e., rencontre du personnel, rencontre du comité EHDAA, etc.) que la chercheuse vous demandera l'autorisation d'observer et parfois d'enregistrer en format audio (i.e., selon leur degré de pertinence au projet de recherche). Dans le cas échéant, un formulaire de consentement devra également être rempli par les membres de votre équipe-école qui participeront aux moments d'observation qui seront enregistrés en format audio.

Les observations seront effectuées selon la méthode de *shadowing*, c'est-à-dire une technique d'observation qui demande au chercheur de suivre systématiquement, durant une période prédéterminée, le membre d'une organisation qui a été ciblé (McDonald, 2005). En ce sens, la chercheuse sera appelée à vous suivre et vous observer dans tous vos déplacements et activités de la journée d'observation (cas d'exception : une personne vous demande une rencontre privée, refuse la présence de l'observatrice ou encore si vous recevez un appel téléphonique personnel ou confidentiel). La chercheuse prendra des notes dans une grille d'observation lorsqu'elle sera appelée à vous observer dans vos déplacements quotidiens. De plus, afin de faciliter ces observations systématiques, nous vous demanderons de verbaliser les tâches que vous effectuez durant la journée. Par exemple, si vous lisez un courriel provenant du conseil d'établissement pour faire le suivi d'une rencontre, vous devrez le mentionner à l'observatrice.

N'hésitez pas à nous poser des questions, si ces différentes techniques de collecte de données ou ce que nous vous demandons de faire n'est pas clair pour vous.

3. Critère d'inclusion et d'exclusion

Afin de participer à cette recherche, votre école doit se situer dans les déciles 9 ou 10 pour l'indice de milieu socio-économique (IMSE) et pour l'indice du seuil de faible revenu (SFR). Puis, vous devez être reconnue par le programme *Une école montréalaise pour tous* (UEMPT) pour votre intérêt pour l'équité et la justice sociale.

4. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Les entrevues seront transcrites, puis les enregistrements effacés. Chaque participant de la recherche se verra attribuer un numéro et seule la personne responsable du projet, c'est-à-dire l'étudiante, et son directeur de recherche auront accès à la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur fermé à clé situé dans le bureau du directeur de recherche, bureau fermé à clé, à l'Université de Montréal. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée afin de respecter votre anonymat. Les renseignements personnels de cette recherche seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

5. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous allez pouvoir contribuer à l'avancement des connaissances en ce qui a trait au leadership de justice sociale. Votre participation à la recherche pourra également vous donner l'occasion de mieux vous connaître, de mieux comprendre certaines actions que vous posez et qui sont potentiellement reliées à l'exercice d'un leadership de justice sociale. De plus, il est possible que vous acquériez de nouvelles connaissances en ce qui a trait à la justice sociale en éducation et au leadership de justice sociale suite à votre participation au projet.

Toutefois, il se peut que le fait de raconter votre expérience suscite des réflexions ou des souvenirs émouvants ou désagréables. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec la chercheuse. S'il y a lieu, la chercheuse pourra vous référer à une personne-ressource.

6. Droit de retrait

Votre participation à cette recherche est totalement volontaire et c'est pour cette raison qu'il vous est possible de quitter le projet à n'importe quel moment, et ce, seulement avec un avis verbal. Aucun jugement ne sera fait à votre égard et vous n'aurez pas non plus à vous justifier. Si vous voulez vous retirer de la recherche, vous n'avez qu'à communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone indiqué plus bas dans ce document. Si vous vous retirez de la recherche, toutes les données recueillies vous concernant seront détruites. Le cas échéant, tous les enregistrements vous concernant seront également détruits.

7. Compensation

Aucune compensation financière ne sera versée pour votre participation à la présente recherche.

8. Diffusion des résultats

Une lettre de remerciement ainsi qu'un court rapport sera transmis par courriel aux directions d'école participantes afin de souligner notre gratitude quant à leur participation ainsi que pour les informer des conclusions générales de cette recherche. La chercheuse communiquera avec ces directions au cours de l'année suivante, lorsque les analyses auront été effectuées. Elle les informera aussi du dépôt du mémoire et de la publication d'articles s'y rapportant, le cas échéant.

9. Remerciements

Nous tenons à vous remercier de l'intérêt que vous avez démontré pour notre projet de recherche. Nous espérons également que votre expérience vous permettra d'acquérir de nouvelles connaissances quant au concept de justice sociale et de leadership de justice sociale en éducation.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

Signature :

Date :

Nom :

Prénom :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature

du chercheur : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Sophie Rodrigue, étudiante et responsable de la recherche.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal.

Annexe 8 : Formulaire de consentement pour l'équipe-école

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de la recherche : « *Études de cas sur la justice sociale en éducation dans trois écoles primaires en milieu défavorisé montréalais.* »

Chercheuse : Sophie Rodrigue, étudiante à la maîtrise, Département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Directeur de recherche : Jean Archambault, professeur agrégé, Département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

1. Objectifs de la recherche

Ce projet de recherche vise à étudier comment les directions d'école exercent-elles un leadership de justice sociale dans des écoles primaires de milieux défavorisés sur l'île-de-Montréal. Plus précisément, nous chercherons à décrire les connaissances des directions d'école quant au concept de justice sociale en éducation, puis, nous observerons et vérifierons dans quelles dimensions de ces écoles et sous quelles formes il est possible d'observer concrètement l'exercice de la justice sociale. Finalement, nous décrirons les similitudes et les différences de ces écoles afin de les comparer en ce qui a trait à l'exercice d'un leadership de justice sociale.

2. Participation à la recherche

Un courriel vous sera envoyé par la direction de votre école présentant les objectifs de la recherche ainsi que votre contribution possible au projet. Celui-ci sera envoyé au moins une semaine avant l'arrivée de la chercheuse dans votre école. Une copie électronique du formulaire de consentement sera également disponible en pièce jointe de ce courriel pour que vous puissiez le consulter.

Si la chercheuse fait appel à vous afin de participer à ce projet :

Votre participation à cette recherche consistera à accepter d'être enregistré lorsque vous aurez certaines interactions avec la direction de votre école (i.e., enregistrement audio uniquement) durant les journées d'observation de la chercheuse. Le cas échéant, un formulaire de consentement en format papier

(identique à celui que vous aurez consulté en pièce jointe au courriel de votre direction d'école) vous sera présenté.

3. Critère d'inclusion et d'exclusion

Afin de participer à cette recherche, votre école doit se situer dans les déciles 9 ou 10 pour l'indice de milieu socio-économique (IMSE) et pour l'indice du seuil de faible revenu (SFR). Finalement, vous devez être en interaction avec la direction d'école qui participe à cette étude.

4. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Les enregistrements seront transcrits, puis les enregistrements effacés une fois les transcriptions terminées. Chaque participant de la recherche se verra attribuer un numéro et seule la personne responsable du projet, c'est-à-dire l'étudiante, et son directeur de recherche auront accès à la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur fermé à clé situé dans le bureau du directeur de recherche, bureau fermé à clé, à l'Université de Montréal. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée afin de respecter votre anonymat. Les renseignements personnels de cette recherche seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

5. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous allez pouvoir contribuer à l'avancement des connaissances en ce qui a trait au leadership de justice sociale. Aucun inconvénient n'est associé à la participation de cette recherche.

6. Droit de retrait

Votre participation à cette recherche est totalement volontaire et c'est pour cette raison qu'il vous est possible de quitter le projet à n'importe quel moment, et ce, seulement avec un avis verbal. Aucun jugement ne sera fait à votre égard et vous n'aurez pas non plus à vous justifier. Si vous voulez vous retirer de la recherche, vous n'avez qu'à communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone indiqué plus bas dans ce document. Si vous vous retirez de la recherche, toutes les données recueillies vous concernant seront détruites. Le cas échéant, tous les enregistrements vous concernant seront également détruits.

7. Compensation

Aucune compensation financière ne sera versée pour votre participation à la présente recherche.

8. Diffusion des résultats

Une lettre de remerciement ainsi qu'un court rapport sera transmis par courriel aux directions d'école participantes afin de souligner notre gratitude quant à votre participation et la leur, ainsi que pour vous informer des conclusions générales de cette recherche. La chercheuse communiquera avec votre

direction au cours de l'année suivante, lorsque les analyses auront été effectuées. Elle les informera aussi du dépôt du mémoire et de la publication d'articles s'y rapportant, le cas échéant.

9. Remerciements

Nous tenons à vous remercier de l'intérêt que vous avez démontré pour notre projet de recherche. Nous espérons également que votre expérience vous permettra d'acquérir de nouvelles connaissances quant au concept de justice sociale et de leadership de justice sociale en éducation.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

Signature :

Date :

Nom :

Prénom :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature

du chercheur : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Sophie Rodrigue, étudiante et responsable de la recherche.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal.

Annexe 9 : Certificat éthique



**Annexe 10 : Tableau résumé des objectifs et des résultats de
recherches de Archambault et Garon (2011, 2013), Theoharis
(2007) et Shields (2010, 2013)**

Archambault et Garon (2011)	Objectif : observation shadowing de 12 directions d'école. Ils ont seulement identifiés 6 comportements sur 36 jours d'observation qui avait un lien avec le leadership transformatif.
	<p>Résultats : six comportements observés qui portaient :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Directions qui discutent avec son personnel des faibles attentes envers les élèves; 2) Directions d'école qui avaient des préjugés et des biais principalement envers les parents d'élèves et les élèves; <p>Remise en question : avait-il les bons instruments, ont-ils observé les bons moments aux bons endroits?</p>
Archambault et Garon (2013)	<p>Objectif : Ils ont effectué une entrevue auprès de 3 directions d'école exemplaires en matière de leadership transformatif dans leur école. L'équipe de chercheur connaissait ces directions grâce au programme UÉMPT et savait qu'ils exerçaient un leadership transformatif.</p> <p>But : Découvrir la nature exacte d'un leadership transformatif, quand et comment les directions d'école exercent ce type de leadership.</p> <p>Méthodologie : Participants : trois directrices d'école exemplaires qui travaillent en milieu défavorisé et multiethnique. Entrevue de cinq questions ouvertes (les mêmes utilisées dans l'entrevue 1 de cette recherche).</p>
	<p>Résultats :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les trois directions d'école connaissait le concept de justice sociale et avaient des définitions plus ou moins similaires, mais elles mettaient toutes l'accent sur des points différents. - Les trois directions d'école identifiaient plusieurs préjugés et iniquités dans leurs milieux scolaires respectifs. <p><u>Attitudes, croyances, valeurs :</u></p> <p>Charlène</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elle veut offrir plusieurs services diversifiés pour une clientèle très diversifié. - Elle veut donner plus de pouvoir aux gens, afin que l'enseignement soit équitable. - Elle adhère aux valeurs de justice, de respect et elle croient que tous les élèves peuvent réussir. - Elle aimerait que son équipe-école soit plus critique et plus ouvert aux actions communautaires et sociales. <p>Iris</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elle se perçoit comme étant la gardienne de la mission sociale de son école, elle veut que son école poursuive des valeurs d'équité et de justice. - Elle veut que son école soit davantage capable d'identifier des injustices sociales et savoir comment les combattre. - Elle met beaucoup l'accent sur la diversité des élèves (connaissances), compte tenu de la clientèle de son école; - Un de ses objectifs principal : convaincre son équipe-école que les élèves allophones sont en processus d'acquisition de la langue française et d'arrêter d'avoir des préjugés et des biais culturel sur eux (e.g., penser que les élèves allophones ne sont pas capable de réussir). <p>Vanessa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elle considère que son rôle, en tant que leader, est de faire la différence et du changement. - Elle utilise son expérience pratique et les données de recherches pour la guider dans la gestion de son école; - Elle trouve plus facile de voir des pratiques inéquitables qu'équitable dans son milieu. - Elle est toujours en alerte pour les traitements injustes et inéquitables.

	<ul style="list-style-type: none"> - Elle estime que l'école peut soit aider ou contribuer à augmenter l'écart entre les classes sociales et culturelles et la reproduction d'injustice sociale. -
	<p>Situations où les directions exercent un leadership transformatif :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le discours de la rentrée (ou autres endroits où la direction peut exprimer sa vision des choses et les orientations de son école) - Les rencontres du personnel - Le conseil d'établissement - Les rencontres d'équipe - Les ateliers de développement professionnel - Les moments de planifications et de gestion de l'école (les documents qui indiquent les orientations d'une école : projet éducatif, convention de gestion, plan de réussite, etc.)
	<p>Actions rapportés :</p> <p>But (intention) : changer les perceptions de son équipe-école sur le concept de justice sociales et intervenir dans son école dans ce sens (en ayant cette vision) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réagir aux propos injustes et aux préjugés lorsque l'on en entend (répondre à la personne, lui poser des questions pour la faire réfléchir) - Rencontrer son personnel pour discuter de pratiques inéquitables ou d'actions qu'il faut remettre en question; - Mettre une copie d'article dans la salle du personnel sur cette thématique afin d'informer son personnel, puis revenir sur l'article en grand groupe, discuter de son application dans l'école. - Écrire dans le journal hebdomadaire de l'école des messages en lien avec cette thématique; - Donner des discours mensuels qui promeuvent la justice sociale; - Effectuer des exercices de réflexions avec son personnel; - Développer une vision commune, réfléchir sur cette vision et l'appliquer dans les décisions de l'école (toujours en lien avec la justice sociale) - Être un modèle de justice sociale (montrer l'exemple) <p>But (intention) : Modifier l'administration scolaire, la structure organisationnelle pour qu'elle soit plus équitable pour les élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participer aux organismes communautaires pour informer et former son personnel sur les différentes communautés ethniques; - Développer une structure participative (processus décisionnel); - Former un conseil étudiant afin que les élèves aient leur mot à dire dans les décisions de l'école; - S'assurer que la diversité est omniprésente, qu'il n'y a pas de groupe ségrégué dans l'école; - Préparation d'atelier de réflexion sur les pratiques des devoirs, des attentes des enseignants et des parents d'élèves; - Abolition du processus de sélection pour l'immersion anglaise (tous les élèves qui veulent y participer peuvent le faire).
Theoharis (2007)	<p>Objectif : Étude empirique ayant pour but de répondre aux trois questions suivantes :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Comment les directions d'école favorisent la justice sociale dans leur milieu de travail;

	<p>2) Quelles résistances ces directions rencontrent dans la promotion de la justice sociale;</p> <p>3) Quelles stratégies les directions d'école mettent en place pour contrer ces résistances et ainsi promouvoir la justice sociale.</p> <p>Méthode :</p> <p>Participants : étude de cas de sept directions d'école exemplaires qui travaillent aux États-Unis (4 secondaire, 3 primaire) en matière de leadership qui favorise la justice sociale.</p> <p>Outils : entrevues, analyse de documents, focus group.</p>
	<p>Résultats et discussion :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Theoharis relate que la grande majorité (ou la totalité) des directions d'école ont vécus certaines injustices sociale (raciale, sexe, orientation sexuelle, pauvreté, etc.) ou ont été très tôt intéressés par des thématiques de justices sociale (parents activistes, intérêt personnel marqué pour cette thématique). <p>Réponse à la question 1 :</p> <p>a) <i>Afin d'augmenter la réussite scolaire des élèves</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Enlever les programmes ou les systèmes de sélections pour certains cours avancés ou orientation de programme; - Utiliser les données (voire même en récolter soi-même) pour mieux gérer et comprendre la réussite des élèves; <p>b) <i>Améliorer l'organisation et les structures scolaires</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Élimination des programmes sélectifs et ségrégatifs (e.g., les programmes de mathématiques, les programmes de cheminement particulier pour les élèves ayant des besoins particuliers) - Certains ont tenté d'augmenter la rigueur et l'accès à plusieurs opportunités d'enseignement (e.g., créer des cours avancés dans certains domaines, travailler les attitudes du personnel (avoir des attentes élevés envers tous les élèves), augmenter la responsabilité des enseignants en lien avec la réussite scolaire des élèves, création de portfolio pour toute la durée des études pour un meilleur suivi académique) - L'ensemble de ces directions sont fermement contre le concept de statut quo. <p>c) <i>Développement professionnel</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Plusieurs directions ont travailler sur les préjugés et les fausses croyances de leur personnel en discutant des problèmes raciaux, sur le concept d'équité, sur la notion même de justice sociale et de ses implications pratiques, ils ont même été jusqu'à engager du personnel à l'externe afin de former leur personnel sur la question de justice sociale et « d'empowering ». - Une direction d'école a demandé à un professeur d'université de mieux former son personnel sur la façon de travailler avec les élèves allophones; - Empowering du personnel - Amener son personnel à se questionner sur la question des injustices raciales, l'historique d'inéquité sociale, celle qui règne dans l'école (...) <p>d) <i>Travailler sur le climat de l'école</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Plusieurs directions d'école rapporte avoir travaillé à rendre leur école plus accueillante, et ce, surtout pour les familles marginalisés. Pour ce faire, ils ont travaillé à créer des liens, avoir de bon rapport sociaux avec les familles, créer un milieu plus accueillant, plus ouvert. - Les directions d'école rapportent que c'est en rapprochant l'école et les familles qu'ils sont capable d'orienter leur travaille de façon juste et équitable (e.g., le personnel est plus en contact avec d'autres classe social, les familles

	<p>« marginalisés » participant davantage à la vie de l'école prennent plus part au processus décisionnel et influence le personnel et les autres parents d'élève).</p> <p>Réponse à la question 2 :</p> <p>a) <i>Résistance dans l'école et de la communauté immédiate :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Résistance venant des demandes des directions administratives (plus haut placés « central office »), de la fameuse pensée du <i>statut quo</i>, des préjugés et des attitudes du personnel, des croyances et attentes des parents d'élève. - Le manque de ressources; - La structure organisationnelle et bureaucratique; - Le programme de formation des directions; - Le gouvernement et le système d'éducation en lui-même (certaines lois ou règlements qui encadrent leur travail). <p>Réponse à la question 3 :</p> <p>a) <i>Stratégies proactives pour contrer cette résistance</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Communiquer de façon authentique, précise et pertinente; - Développer un réseau de contact dans son milieu pour le support moral, le partage d'idées et la résolution de problème dans son milieu (e.g., avec d'autres directions d'école ou membres du personnel qui ont une vision similaire); - Travailler ensemble, créer un processus de décision commune pour créer/gérer le changement; - Garder en tête les objectifs de leurs démarches (parfois longues et difficiles); - Prioriser les tâches qu'ils ont à faire dans leur travail; - S'engager personnellement (et si possible son équipe-école) dans une démarche de développement professionnel; - ** très important et rapporté par toutes les directions d'école : créer de bonnes relations avec les gens du milieu et les gens qui adhèrent aux mêmes convictions en lien avec la justice sociale (levier important). <p>b) <i>Stratégies de coping</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Avoir une vie active à l'extérieur de l'environnement scolaire; - Faire de l'exercice physique; - Avoir différents passe-temps ou passion pour se changer les idées; - Employer des comportements potentiellement dangereux (boire de l'alcool, augmenté ses heures de travail) (bémol). - Aider de façon tangible les gens (e.g., dans une activité communautaire).
Shields (2010)	<p>Il s'agit d'un article théorique et empirique. La partie empirique nous intéresse davantage ici :</p> <p>But : identifier des pratiques de directions d'école exemplaires pour décrire l'exercice d'un leadership transformatif.</p> <p>Méthodologie : étude de cas de deux directrices d'école exemplaires en utilisant de multiples entrevues, des entrevues confirmatoires avec d'autres membres de l'équipe école et de l'observation systématique (In situ).</p>
	<p>Résultats :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les deux directrices d'école ont un passé qui les touchent en lien avec la justice sociale (l'une d'elle a vécu dans la pauvreté et a une famille vivant des problèmes d'alcoolisme et l'autre s'est proménée entre les familles d'accueil et elle a travaillé dans les programmes alternatifs). - Elles rapportent qu'elles discutent de leur rôle/responsabilité dans la réussite des élèves (accountability);

	<ul style="list-style-type: none"> - Elles rapportent qu'elles s'interrogent et interrogent beaucoup son personnel sur les caractéristiques et les besoins des élèves dans le but de les aider; - Elles remettent en question ouvertement des pratiques (à différents niveaux, dans l'enseignement, au niveau de l'organisation, même au niveau politique) - Les directions prônent qu'il est temps que les enseignants arrêtent de blâmer les élèves ou les parents d'élèves pour le manque de stimulation (ou autre) (deficit-thinking) et qu'ils prennent leur responsabilités dans la réussite des élèves. - Pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement : essayer de nouvelles structures, de nouvelles approches, elles ont distribué les ressources autrement, les directions ont formé des groupes de travail sur la thématique, elles ont donné des devoirs à leur personnel sur cette thématique; - Pour les élèves, suite à leur évaluation du milieu : elles ont augmenté le temps de supervision des devoirs, l'une d'elle a créé un système de mentorat entre pairs ou avec des membres de la communauté; - L'une d'elle a créé un groupe d'apprenant sur la question : son équipe a collecté des données pour mieux comprendre les besoins, ils ont mis en place des stratégies et ont même changé la façon d'évaluer les élèves dans leur école. - Ils discutaient de ces thématique à presque toute les rencontres du personnel (toutes les occasions sont bonnes ou presque selon l'article); - Lorsqu'elles entendaient des préjugés ou des stéréotypes, elles y répondaient et parlaient parfois de leur expériences personnelles et des jugements qu'elles ont été victimes durant leur jeunesse. (L'une d'elle a même déjà arrêté une rencontre parce que le contenu devenait trop péjoratif envers les parents d'élèves). - Une des directions à changer la formation des groupes (plus petit groupe pour les élèves en difficulté) et les enseignants qui prenaient ces petits groupes avaient plus de ressources (humaines et financières); - Les deux directions d'école insistent sur le fait qu'elles doivent mettre l'emphase sur les relations humaines. - Elles rapportent qu'elles ont dû créer un climat propice aux échanges et ouvert afin de travailler ces différentes thématiques et qu'il faut parfois prendre des risques et ne pas avoir peur de mettre différentes stratégies de l'avant (puis réajuster au besoin par la suite); <p>* Ces directions d'écoles ont mis en place des changements à la fois structurels et pédagogiques qui avaient initialement pour but d'augmenter la justice sociale et la réussite pour tous les élèves.</p>
Shields (2013)	<p>Shields identifie dans son livre plusieurs éléments qu'elle considère que les directions d'école doivent faire pour être des leaders transformatifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - être capable de comprendre et identifier les éléments qui marginalisent les élèves (e.g., la race, l'orientation sexuelle, statut économique, l'appartenance culturel, religieuse) et pour ce faire : <p>actions concrètes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Éliminer le « déficit thinking », c'est-à-dire de blâmer les élèves ou leur famille pour leur manque de succès à l'école, car on les verraient comme déficients. Bref, cela revient à dire qu'il faut avoir la conviction et donner la conviction aux autres que tous les élèves sont capables de réussir, et ce, peu importe leur expériences passés et d'où ils viennent. - Parler et discuter ouvertement des problèmes. (cela prend du courage et un endroit où les gens se sentent en sécurité pour discuter). - Stratégies que certaines directions d'école ont prises pour en discuter : <ul style="list-style-type: none"> a) Créer une activité ludique ou partir d'une histoire pour aborder la thématique;

	<ul style="list-style-type: none"> b) Parler constamment des enjeux et des effets d’avoir de faibles attentes envers les élèves; c) Création de focus group; d) Donner des opportunités pour la rétroaction; e) Formation d’un comité comprenant des élèves et des enseignants pour discuter de la thématique; f) Activité d’écriture libre pour encourager la réflexion et le dialogue à propos de difficultés vécues dans le milieu.
--	---

**Annexe 11 : Tableaux résumé des connaissances, des attitudes,
croyances et valeurs, des comportements rapportés et des
comportements observés des directions d'école**

Tableau I : Connaissances

Dimensions	Mme Montpetit	Mme Linton	M. D'Indy
Éléments de la culture dominante	Aucun	Elle est consciente que l'application de la justice sociale dans son école n'est pas simple et que la structure organisationnelle rend cette application parfois difficile.	Il est conscient que l'on doit garder en tête que ce n'est pas tout le monde qui a accès aux mêmes ressources et que ce n'est pas uniquement au niveau financier, mais également au niveau de la culture, des services et de l'accès à l'information que les élèves de milieux défavorisés sont désavantagés.
Contexte des élèves de milieux défavorisés et multiethniques	<ul style="list-style-type: none"> - Connaissances des caractéristiques de son école ainsi que de la réalité des élèves et des familles issus de milieux défavorisés et multiethniques. - Connaissances sur les difficultés rencontrées par les écoles de milieux défavorisés en fonction de son expérience et des constats qu'elle pose sur son milieu. - Il n'y a pas de différence entre les élèves de cultures et de couleurs différentes. Elle préfère ne pas mettre l'accent sur ces différences, puisque, les élèves ne semblent pas les remarquer ou ne font pas de commentaire négatif 	<ul style="list-style-type: none"> - Connaissances sur les caractéristiques des élèves de son école; - Connaissances sur les caractéristiques des milieux défavorisés et des parents d'élèves de milieux défavorisés 	<ul style="list-style-type: none"> - Connaissances sur les caractéristiques des élèves de son école; - Connaissances sur les caractéristiques des milieux défavorisés et des parents d'élèves de milieux défavorisés - Connaissances sur le concept de défavorisation et ses répercussions sur les élèves
Connaissance des attitudes, des connaissances ou des comportements liés à la justice sociale du personnel et des élèves	<ul style="list-style-type: none"> - Elle rapporte le type d'attente que ses enseignants ont envers les élèves, c'est-à-dire des attentes qui sont, selon elle, réalistes en fonction de la clientèle de l'école des Érables. 	<p>Enseignants-négatif :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elle rapporte plusieurs préjugés qu'elle considère inquiétants ou des attitudes négatives de la part des enseignants concernant la capacité de réussite des élèves : les enseignants auraient de faibles 	<ul style="list-style-type: none"> - Il soutient que ses enseignants sont de moins en moins portés à juger hâtivement les parents d'élèves et qu'ils posent plus de questions avant de porter un jugement négatif, car ils sont plus conscients de la réalité des

	<p>- Elle rapporte que les enseignants qui travaillent en milieu défavorisé développent des habiletés pour la différenciation pédagogique, ce qu'elle rapporte comme étant essentiel pour aider les élèves à réussir.</p> <p>- Elle nous renseigne que son équipe a besoin de formation en ce qui a trait à la résolution de conflit et de soutien pédagogique pour l'aider avec les élèves qui ont de grandes difficultés d'apprentissage ou de comportement.</p> <p>- Elle rapporte qu'il y a très peu de sensibilisation effectuée auprès des élèves en ce qui a trait à la justice sociale.</p> <p>- Elle nous rapporte que l'élaboration du plan de lutte contre l'intimidation et la violence lui permet d'aborder différentes thématiques associées à la justice sociale avec son équipe-école.</p>	<p>attentes à l'égard de l'apprentissage ou de la réussite des élèves (surtout envers les élèves allophones); Ils auraient souvent de faibles attentes envers les élèves et ils sous-évaluent leur potentiel (e.g., ils s'éloigneraient parfois du Programme de formation de l'école québécoise).</p> <p>- Elle rapporte que les enseignants se dégagent de leur responsabilité en ce qui a trait à la réussite des élèves;</p> <p>- Elle rapporte un manque de considération des enseignants pour les aspects éthiques, tels que la confidentialité</p> <p><i>Enseignants-positif :</i></p> <p>-Elle identifie des pratiques pédagogiques bénéfiques pour la réussite des élèves qui favorisent la justice sociale : le décroisement, le travail en équipe (incluant les parents d'élèves).</p> <p>- Elle rapporte que les enseignants ont des exigences élevées envers les élèves en ce qui a trait au savoir-être et au développement des habiletés sociales.</p> <p>- Elle rapporte que lorsqu'il y a un problème d'intimidation ou de discrimination entre les élèves, son personnel est sensible et intervient rapidement pour régler ce genre de situation.</p>	<p>familles en milieux défavorisés et multiethniques.</p> <p>- Il rapporte que les enseignants ont des attentes réelles et élevées, parce qu'ils savent et qu'ils ont pris conscience qu'il y a des éléments qu'ils évaluaient qui n'étaient pas dans le cycle auquel ils enseignent.</p> <p>- Il affirme qu'il observe une différence positive au niveau des attitudes de son personnel envers les élèves et parents d'élèves ainsi que des réflexions personnelles plus fréquentes de la part des enseignants en ce qui concerne leur rôle et leur posture dans l'école.</p> <p><i>Connaissance de préjugés de la part des enseignants :</i></p> <p>- Il rapporte que certains enseignants croyaient que le fait que certains élèves ne maîtrisent pas le français était dû à leur langue d'origine, donc qu'ils ne pourraient pas leur apprendre le français.</p> <p>- Il rapporte des préjugés de son personnel autour de la langue, plus encore autour des familles de milieux défavorisés.</p>
--	--	---	---

		<p>Élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elle rapporte que les conflits, stéréotypes ou propos discriminatoires des élèves immigrants perdurent souvent dans le pays d'accueil. - Elle rapporte entendre des commentaires discriminatoires de la part de certains élèves. - Elle affirme que les élèves remarquent moins les différences entre les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, de langage ou de comportement. - Elle mentionne que les élèves qui ont des difficultés sont conscients qu'ils ont des besoins particuliers (élèves TED intégrés, déficience auditive, etc.) - <i>Le plan de réussite : les enseignants et les élèves considèrent le climat de l'école des Bouleaux comme étant inquiétant.</i> 	
Stratégies pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement	<ul style="list-style-type: none"> - Elle mentionne qu'elle doit depuis peu gérer une situation conflictuelle entre des parents, qui touche la discrimination raciale et religieuse et qu'elle trouve difficile de gérer cette situation. - Identification de conditions facilitantes : - Le fait d'être à la direction de l'école des Érables depuis un certain nombre d'années favorise le lien de confiance avec les parents et les élèves; le fait 	<ul style="list-style-type: none"> - Elle rapporte que son personnel et elle-même doivent avoir la conviction profonde que tous les élèves peuvent réussir et s'assurer que tous les moyens et ressources disponibles sont mis en place pour favoriser l'apprentissage et la réussite éducative. - Elle rapporte qu'il est primordial de bien connaître les besoins des élèves ainsi que la marge de manœuvre d'une direction d'école pour favoriser la justice sociale et 	<ul style="list-style-type: none"> - Il rapporte que les pratiques inclusives sont importantes pour augmenter la justice sociale dans son école. C'est pourquoi il considère que l'inclusion des parents à l'école est un levier pour augmenter la justice sociale, voire diminuer les préjugés qui touchent les familles de milieux défavorisés et multiethniques. - Il affirme qu'il est important se questionner et de rester soi-même informé pour être juste et

	<p>d'avoir une petite école (i.e., une équipe-école plus réduite) lui offrirait la possibilité de connaître plus facilement son personnel et leur opinion respective.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selon elle, il est important qu'une direction d'école soit toujours en démarche de développement professionnel, car c'est un moyen facilitant pour apporter des changements et des projets à son équipe-école. - Le fait d'être présent dans l'école, d'exercer un bon leadership pédagogique et de bien accompagner les enseignants dans cette démarche de développement professionnel. - Respecter les mœurs, la culture organisationnelle et le rythme de changement des personnes qui œuvrent dans l'école (tout en mettant des balises et des limites) afin que le personnel ait confiance en la direction. - Avoir une approche humaniste, c'est-à-dire faire preuve d'empathie, d'écoute, de respect, d'ouverture et de compréhension, favoriserait la justice sociale dans son école. - Le fait d'avoir une vision collaborative et participative de l'école permettrait une meilleure mobilisation des parents d'élèves et des services communautaires et 	<p>le changement. En connaissant cette marge de manœuvre et les besoins du milieu, il est possible de mettre en place des projets novateurs pour répondre aux besoins des élèves.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elle rapporte qu'il faut faire attention de ne pas juger trop hâtivement sans connaître l'ensemble des faits pour véritablement agir de façon juste et équitable. - Elle rapporte qu'il est important de prendre en compte le point de vue de l'ensemble des acteurs du milieu afin de prendre des décisions éclairées et justes. - Elle rapporte qu'il faut prendre le temps de bien analyser et comprendre une situation pour prendre une décision équitable. - Elle rapporte que pour augmenter la justice sociale dans une école, il faut avoir une attitude et adopter des comportements qui soutiennent des valeurs humanistes. - Elle rapporte que les adultes de l'école doivent agir comme modèles, ce qui implique de donner l'exemple aux élèves et agir de façon juste et équitable. - Elle rapporte qu'il est possible d'augmenter la justice sociale et de favoriser le changement en travaillant sur la distribution des ressources (en fonction des 	<p>équitable dans sa pratique et surtout envers les élèves. C'est pourquoi il insiste beaucoup sur le développement professionnel de son personnel et sur la réflexion critique.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il rapporte que la formation continue et le développement professionnel, quand il est fait dans des conditions optimales, permet aux enseignants d'avoir des attentes réelles et élevées envers les élèves et de développer de meilleures habiletés pour évaluer équitablement. - Il rapporte que lorsque les enseignants comprennent bien le sens de l'outil d'évaluation des SAE, ils deviennent plus conformes, plus à même de permettre à l'élève d'être évalué équitablement. - Il rapporte que favoriser la justice sociale est un combat au quotidien. - Il estime que l'école québécoise a une mission sociale, qu'il ne peut pas accomplir seul, ni sans la collaboration des parents d'élèves, du quartier et du milieu scolaire en lui-même. - Il estime que pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement dans une école, il est primordial d'aider les élèves nouvellement arrivés au Québec à bien comprendre les valeurs et le
--	--	--	---

	<p>éducatifs, ce qui favoriserait la réussite de tous les élèves.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La panoplie d'activités et de services offerts à l'école assurerait une certaine justice sociale aux élèves (Elle considère que les activités parascolaires et les différentes activités qui sont organisées par les organismes communautaires favorisent la justice sociale) - Être un modèle de justice sociale - Il faut beaucoup de temps et d'efforts pour arriver à changer ces croyances ou valeurs et ainsi augmenter la justice sociale. - Elle rapporte que mieux comprendre le contexte des élèves de milieux défavorisés et multiethniques aide à mieux répondre aux besoins des élèves et ainsi augmenter la justice sociale dans une école. - Elle rapporte également que le programme <i>Cap sur la prévention</i>, le continuum en lecture, le plan de lutte contre l'intimidation et la violence, l'implication des parents et le développement professionnel de la direction au MELS sont tous des programmes ou des éléments pertinents pour améliorer la justice sociale à l'école des Érables. - Inclure davantage les parents d'élèves dans les comités-écoles permettrait d'avoir une vision 	<p>besoins des élèves) et lorsque vient le temps d'organiser les groupes-classe.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elle souligne que pour changer ou influencer des croyances, il est important de ne pas s'y prendre de façon intrusive, c'est-à-dire de ne pas confronter directement les croyances des gens, mais plutôt en parler ouvertement, en parler avec doigté et dans des conditions favorables et sécuritaires. - Elle rapporte l'importance de respecter le rythme de changement du personnel. Elle propose, par exemple, de laisser une période de temps aux enseignants pour discuter ensemble de cette thématique. - Elle mentionne qu'il est important de travailler sur le climat d'une école, afin de s'assurer que l'école soit un lieu accueillant, sécuritaire pour tout le monde afin de diminuer les problèmes d'injustice sociale. - Elle rapporte que favoriser le changement est une démarche de longue haleine, qui prend du temps et beaucoup d'énergie, mais qui en vaut la peine. 	<p>fonctionnement de la communauté d'accueil.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il souligne le fait qu'il est important d'avoir une vision globale de son milieu et de comprendre les enjeux pour avoir un impact et favoriser le changement. - Il rapporte que pour apprendre aux élèves à devenir des citoyens avertis, la construction d'un code de vie, auquel le personnel adhère à plus de 85 % des règlements, est un document essentiel. - Il rapporte que les relations humaines dans une école sont importantes si l'on veut pratiquer un leadership qui favorise la justice sociale. Ce qui implique parfois de mettre de côté les tâches administratives et de prioriser les relations, de donner de la reconnaissance à son personnel, d'être capable d'avoir un bon sens de l'humour et de dédramatiser les situations. - Il souligne l'importance de faire participer les enseignants au processus décisionnel. - Il rapporte qu'il faut laisser le temps aux membres du personnel de discuter et de réfléchir sur la question de justice sociale, puis, dans un deuxième temps, de revenir sur ce sujet afin d'avoir une discussion plus intéressante et
--	--	---	--

	différente et parfois plus précise des besoins des élèves, ce qui augmente la justice sociale et favorise le changement dans son école.		<p>plus réfléchie sur la question et ainsi mieux influencer.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il mentionne qu'il est important de se questionner, de se remettre en question et de parler ouvertement pour amener les gens à être plus conscient de leurs actions. - Il rapporte qu'il faut respecter ses paroles et que le discours qui est dit en rencontre ou dans la vie quotidienne soit traduit en actions. - Il rapporte qu'il faut être soi-même un modèle en matière de justice sociale (pour modeler ces actions, accepter d'être vulnérable et ainsi de donner l'envie à son personnel d'adopter une conduite qui favorise la justice sociale).
Obstacles à la justice sociale, au changement et moyens de les surmonter	<ul style="list-style-type: none"> - Elle rapporte la mobilité du personnel dans une école (le même constat s'applique à la direction d'école). - Elle considère que changer des croyances et des perceptions pour favoriser la justice sociale dans une école prend du temps, ce qui est un obstacle pour augmenter la justice sociale et le changement dans une école. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elle rapporte que la structure et le cadre de référence qui est mis en place par le gouvernement ou par la commission scolaire constituent parfois un obstacle à la justice sociale. - Elle rapporte que dans le vif de l'action, évaluer si ses interventions sont véritablement justes et équitables constitue un obstacle à la justice sociale. - Elle rapporte qu'il est parfois ardu de prendre le temps de réfléchir à cette thématique compte tenu du temps et des ressources limités qu'une école 	<ul style="list-style-type: none"> - Il rapporte que l'inertie des gens (i.e., il est plus facile de faire référence à nos croyances plutôt que de se questionner et les changer). - Il reconnaît que sa faible présence dans son milieu est un obstacle au changement et à la justice sociale. - Il rapporte le manque de temps de réflexion ou de « temps d'arrêt » pour réfléchir à nos actions comme étant un obstacle à la justice sociale. - Il rapporte que la lourdeur des tâches administratives constitue

		<p>peut consacrer au développement professionnel de son personnel.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elle rapporte que l'analyse des données et les interprétations que l'on peut tirer de ces données sont des obstacles à la justice sociale. - Elle rapporte qu'il ne faut pas se laisser affecter personnellement par certaines décisions ou situations afin d'être juste et équitable envers tout le monde, ce qui implique d'être capable de prendre une certaine distance d'une situation donnée. 	<p>en soi un obstacle à la justice sociale.</p>
<p>Attitudes et croyances liées au concept de justice sociale, expériences personnelles et préjugés</p>	<p>« il faut faire attention parce que ça ne veut pas dire que si tu mets ton enfant dans une école de milieu défavorisé qu'il ne réussira pas dans la vie! »</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La justice sociale correspond tout d'abord à des valeurs et croyances de base, par exemple croire que tous les élèves peuvent réussir. - La direction croit que les actions tiennent en compte les diverses réalités des élèves. Les valeurs de base assureraient des actions d'équité (en principe). La justice sociale, vise à donner la chance à tous les élèves de réussir en tenant compte des besoins individuels de ceux-ci. - « C'est quelque chose qui se construit, selon aussi ce qu'on a vécu, ce qu'on vit, pis comment on va percevoir, ben ça peut venir influencer comment on... tout ça va s'imbriquer-là... » - « Maintenant, tout ça étant dit, je ne suis pas capable de dire c'est quoi réellement la justice sociale, 	<p>Aucun</p>

		<p>pis là plus je découvre c'est quoi, pis qu'est-ce que ça comporte, pi toutes les couches qui vont avec ça, comment ça se décortique. Je trouve que c'est vaste et je ne suis pas capable encore d'avoir une image mentale de c'est quoi »</p> <p>- « Je pense aussi qu'à travers une pratique de leadership de justice sociale, dans un contexte de société comme on vit aujourd'hui, je pense que ça ne peut être que bénéfique pour la réussite justement, pour favoriser la réussite pour tous ».</p>	
--	--	---	--

Tableau II : Attitudes, croyances, valeurs

Dimensions	Mme Montpetit	Mme Linton	M. D'Indy
Éléments de la culture dominante	Aucun	Aucun	Aucun
Contexte des élèves de milieux défavorisés et multiethniques	Aucun	- Elle rapporte qu'ils n'en parlent pas beaucoup, surtout de la multiethnicité et qu'il faudrait que son équipe-école y travaille de façon plus large. - « C'est pas vrai qu'un élève ne peut pas réussir parce qu'il est dans un milieu défavorisé! »	Aucun
Volonté à faire connaître des attitudes, des connaissances ou des comportements liés à la justice sociale au personnel et aux élèves	- Elle rapporte une volonté de faire connaître aux élèves des éléments associés à la justice sociale (e.g., l'empathie, comprendre l'autre) afin qu'ils deviennent des citoyens avertis.	- Elle rapporte avoir la volonté de conscientiser les élèves à la justice sociale et aux implications pratiques. - Elle mentionne réfléchir de plus en plus à la justice sociale dans sa pratique et à la façon dont elle véhicule ses valeurs dans son école. <i>(Elle rapporte toutefois ne pas encore connaître la portée de ces actions ou valeurs qu'elle véhicule.)</i>	- Il rapporte qu'il faut accepter que pour que les gens aient un regard critique, il faut les alimenter, il faut être à jour comme directeur d'école, ce qui n'est pas toujours évident et qu'il faut accepter, ne pas avoir peur de donner de l'information aux enseignants.
Stratégies pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement	- Elle apporte qu'il faudrait intégrer cette thématique dans l'apprentissage des élèves. Cependant, il serait difficile de le faire dans le cadre d'un cours. - Elle nous a partagé sa volonté d'évaluer ses actions et d'agir plus consciemment de façon juste et équitable envers son personnel et les élèves. - Elle a de la difficulté à identifier les pratiques inéquitables dans son école.	- Elle perçoit son rôle de directrice comme étant celui d'un catalyseur pour amener son équipe-école à intervenir et à prendre conscience des implications pratiques de la justice sociale. - Elle mentionne vouloir mettre sur pied un conseil d'élèves depuis un certain nombre d'années. - Elle mentionne vouloir travailler sur les croyances, mais surtout les préjugés qu'entretiennent les enseignants sur les élèves et parents	- Il a la volonté d'inclure davantage les parents dans les activités de l'école afin de favoriser la justice sociale. - Il rapporte avoir encore besoin d'informations et d'accompagnement pour bien comprendre, mais surtout pour agir de façon juste et équitable au sens des définitions et théories qui sont disponibles dans la littérature.

	<ul style="list-style-type: none"> - Elle trouve difficile, dans l'action, d'évaluer si ses comportements et son attitude favorisent véritablement la justice sociale dans son école. - Elle reconnaît que la justice sociale n'est pas une préoccupation dans son école. Elle aimerait que son équipe s'y penche dès l'an prochain pour l'intégrer dans leur pratique. 	<ul style="list-style-type: none"> d'élèves de milieux défavorisés et multiculturels. - Elle rapporte chercher soi-même à intégrer davantage dans sa pratique des stratégies pour tenir plus en compte la justice sociale au quotidien, ce qu'elle trouve, pour le moment, très difficile en raison du manque de temps et d'informations facilement disponibles sur le sujet. - Elle mentionne qu'elle aimerait avoir plus de latitude pour gérer son école et ainsi favoriser davantage la justice sociale. 	<ul style="list-style-type: none"> - Il insiste sur le fait qu'il a la volonté que tous les élèves de l'école des Chênes réussissent, ce qui implique avoir un souci constant pour maximiser les chances de réussite des élèves.
Obstacles à la justice sociale, au changement et moyens de les surmonter	<ul style="list-style-type: none"> - Elle espère que l'an prochain, elle sera encore à l'école des Érables pour briser ces obstacles. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elle aimerait avoir plus de latitude pour agir équitablement envers l'ensemble des élèves et de son personnel, ce qui est parfois difficile en raison des lois et des cadres de référence. 	Aucun
Attitudes et croyances liées au concept de justice sociale, expériences personnelles et préjugés	<ul style="list-style-type: none"> - Elle rapporte qu'il faut avoir le cœur solide, car les écoles du quartier n'ont vraiment pas la cote. <p><i>Attitudes et croyances initiales face au concept de leadership de justice sociale :</i> « Je n'avais pas d'intérêt... du tout... c'est l'école montréalaise... je n'avais pas d'intérêt, si je n'étais pas rentrée avec l'équipe de développement professionnel de l'école montréalaise.... ce n'est pas moi qui serait allée...je ne me serais peut-être même pas inscrite à une formation, sur l'équité ou la justice sociale. Pour ma part, ce n'était pas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elle rapporte à plusieurs reprises qu'elle se sent particulièrement concernée par cette thématique et qu'elle l'associe beaucoup à ses valeurs personnelles. - Elle rapporte que ses expériences passées ont contribué à ce qu'elle soit plus sensible aux thématiques qui touchent la discrimination, la ségrégation et la justice sociale. - <i>Une seule situation a été observée où des enseignants ont exprimé un préjugé à l'endroit d'élèves en difficulté.</i> <p>Question présence de préjugés : « Oui, il y en a, ...on est dans un milieu</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Il exprime la conviction que pour être juste et équitable il faut favoriser les pratiques inclusives, le développement professionnel et prendre en compte la communauté et les parents dans la gestion d'une école. - Il rapporte que la justice sociale consiste à mettre en place toutes les conditions pour permettre l'égalité des chances de réussite pour tous les élèves. Ces conditions consistent entre autres à avoir une bonne compréhension des

	<p>dans mes préoccupations, vraiment pas. »</p> <p>- Elle considère difficile, mais important, de travailler sur les perceptions et pour elle, la justice sociale c'est « croire en la capacité de mes élèves, qui malgré leur vécu, peuvent réussir. »</p> <p>- Elle n'a pas vécu de situations d'injustice ou d'expérience qui l'ont affectée en lien avec la justice sociale. Elle rapporte être contre toute forme d'injustice sociale, mais avoue avoir parfois de la difficulté à se mettre à la place des autres, puisqu'elle n'a pas vécu ce type d'injustice.</p> <p>- Observation : certains membres de l'équipe-école des Érables avaient des préjugés envers les parents d'élèves de milieux défavorisés (il n'y a eu aucune réaction de la part de la direction).</p> <p>- Question présence de préjugés : « Eh... non, j'essaie de regarder(...) Eh... tout ce qui est racisme, religion, parce qu'ils sont tous habitués de se côtoyer, pis pour eux c'est normal. Nous on a plus des problèmes au niveau des conflits, mais là je dois traiter ce sujet... je trouve ça très, très difficile, parce que quand tu parles de racisme, quand tu parles de religion, tu vas chercher des choses qui sont ancrées dans la personne (...) mais au niveau du personnel, non, je</p>	<p>très défavorisé... on a des enfants qui viennent de différents pays. Il n'y pas une communauté en particulier qui fréquente l'école des Bouleaux, comme c'est le cas parfois dans certaines écoles. Donc, en tout cas moi, c'est ce que j'appelle des préjugés culturels souvent dûs à une méconnaissance des cultures, des enfants. Il y a des préjugés de la part des adultes envers les familles et les élèves. Je m'explique : des préjugés quant à la capacité de réussite. » (Mme Linton, entrevue 1)</p>	<p>caractéristiques des enfants avec lesquels ils travaillent et croire au potentiel de chaque élève ainsi qu'à leur propre capacité d'intervenir auprès d'eux.</p> <p>- Il rapporte que la justice sociale ça passe par les relations avec les gens, en utilisant beaucoup l'humour, en aimant les gens.</p> <p>- Il rapporte que la justice sociale c'est quelque chose qui doit transcender. Il rapporte qu'il l'applique via une multitude d'actions et de réflexions.</p> <p>- Il rapporte que la justice sociale, il faut toujours l'avoir en arrière de la tête, être capable d'être centré sur les relations, plus que sur le papier pis l'administration, les redditions de comptes.</p> <p>- Ces croyances et sa vision sont également teintées par son expérience dans le milieu scolaire avec des élèves de milieux défavorisés. « Mon intérêt pour la justice sociale passe par ça, ce dont j'ai été témoin depuis les sept dernières années plus spécifiquement autour justement d'injustices sociales ».</p> <p>- Question présence de préjugés : « Oui, c'est sûr qu'il</p>
--	--	--	--

	<p>pense que les gens, que ce soit l'orientation sexuelle, peu importe, ils sont à l'aise, on ne le voit pas... on ne le voit pas nécessairement ou on l'entend peu. » (Mme Montpetit, entrevue 1)</p>		<p>y en a, moi je pense que c'est un combat continué... je dis combat c'est un gros mot là... mais moi, je pense qu'il faut constamment se rappeler qui ont est, qui sont nos élèves... à chaque année, quand on recommence l'année. » (M. D'Indy, entrevue 1)</p>
--	--	--	--

Tableau III : Comportements rapportés

Dimensions	Mme Montpetit	Mme Linton	M. D'Indy
Éléments de la culture dominante	Aucun	Aucun	Aucun
Contexte des élèves de milieux défavorisés et multiethniques	<ul style="list-style-type: none"> - Elle a fait une analyse de situation pour mieux connaître les besoins de ces élèves dans le cadre de la refonte du projet éducatif - Elle a étudié le quartier, a fait des <i>focus group</i>, en posant des questions aux élèves, aux parents, aux intervenants, pour mieux comprendre leurs besoins. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elle rapporte que l'exploration du programme de formation a permis de constater que parfois les enseignants ne prennent pas le temps de bien asseoir les concepts de base (remise en questions de certaines pratiques en milieu défavorisé). 	<ul style="list-style-type: none"> - Il rapporte effectuer une activité au début de chaque année scolaire avec son équipe-école qui a pour but d'identifier les caractéristiques des élèves, des familles, du milieu et de leur rôle à jouer dans la réussite des élèves - Il rapporte la mise en place d'activités autour des concepts de fait et de jugement sur les familles de milieu défavorisés et leurs caractéristiques. - Il rapporte avoir un discours qui encourage le développement professionnel des enseignants en lien avec le goût et le plaisir d'écrire pour les élèves issus de milieux défavorisés.
Actions rapportées pour faire connaître des attitudes, des connaissances ou des comportements liés à la justice sociale au personnel et aux élèves	<ul style="list-style-type: none"> - Elle rapporte que la présence d'un conseil d'élèves, et dans certaines classes, de conseils de coopération lui permet de mieux connaître ou faire connaître les connaissances ou les comportements liés à la justice sociale au personnel et aux élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elle explique que grâce à une formation sur le jeu en mathématiques, qui était davantage un prétexte pour discuter des enjeux de l'enseignement en milieu défavorisé, les enseignants ont pris conscience qu'ils évaluaient faiblement les capacités de leurs élèves et qu'ils n'enseignaient pas toujours de la bonne façon à leurs élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> - Il mentionne qu'il se questionne et questionne ses enseignants pour leur permettre de réfléchir sur leurs pratiques. - Il rapporte qu'il alimente son équipe-école par le biais de textes, de lectures et de vidéos concernant les pratiques inclusives et des thématiques qui touchent la justice sociale et l'équité, ce qui leur a permis d'identifier, dans leur milieu, quelles sont leurs connaissances, les attitudes et les actions qu'ils peuvent mettre en place pour

			<p>« faire la différence » et favoriser la réussite de leurs élèves.</p> <p>- Il rapporte que les différences notables dans les attitudes, réflexions et comportements des enseignants s'expliquent, par les efforts qui ont été déployés jusqu'à présent pour intégrer davantage les parents dans la vie scolaire : <i>focus group</i> avec certains parents d'élèves pour mieux comprendre leurs perceptions de l'école et de l'enseignement; - Il rapporte une autre activité dans l'optique d'inclure davantage les parents à la vie scolaire(i.e., une activité vidéo du programme <i>UÉMP</i> qui proposait des activités d'intégration (e.g., les cinq épices, activités de francisation)) pour sensibiliser les enseignants à la réalité du contexte des élèves de milieux défavorisés.</p>
Stratégies pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement	- Elle rapporte qu'elle agit de la même façon avec l'ensemble des élèves et des parents d'élèves, ce qui favorise la justice sociale et l'équité dans son école.	<p>- Elle a demandé aux enseignants de lire un texte et de se questionner sur l'enseignement des élèves allophones et la justice sociale.</p> <p>- Elle rapporte avoir un discours qui promeut l'égalité des chances de réussite des élèves.</p> <p><i>Elle rapporte différents comités qui promeuvent des valeurs de justice sociale à l'école des Bouleaux :</i> favorise l'apprentissage de ces valeurs</p>	<p>- « J'essaie, et parfois c'est moi, mais par des personnes qui m'alimentent, de les alimenter aussi, pour les ramener à leurs pratiques aussi après ».</p> <p>- Il mentionne qu'il se questionne et questionne beaucoup ses enseignants pour leur permettre de réfléchir sur leurs pratiques.</p> <p>- Il rapporte que les enseignants sont informés parce que constamment, son discours tourne autour de ça (en parlant des</p>

		<p>grâce à leur conseil d'élèves, leur comité Harmonie (i.e., comité réunissant plusieurs enseignants, professionnels et la direction), leur participation au projet l'école verte Brundland (EVB), leurs agents de la paix et leur unité contre la violence, leur participation au programme Fluppy et <i>Vers le Pacifique</i>, leur participation au comité des comportements pacifiques de leur quartier, leurs ateliers de préventions contre l'intimidation, etc.</p> <p>- Elle rapporte : « essayer d'amener, de relancer, des fois par des petites phrases auprès de ses enseignants, que ce soit en rencontre du personnel, ou en individuel, ben de ramener, de dire, ben... que oui les élèves peuvent tous réussir, et que puisqu'ils n'ont pas tous le même bagage, on a l'impression qu'ils n'ont pas tous les mêmes chances, qu'ils ne sont pas tous égaux quand ils arrivent, mais on devrait tous considérer qu'ils peuvent tous y arriver ».</p> <p>- Elle rapporte qu'elle sensibilisait son personnel en faisant des rappels généraux ou en donnant des informations à son personnel sur la thématique de justice sociale lors de rencontres en grand groupe, mais aussi parfois de</p>	<p>pratiques inclusives, de la justice sociale et de l'équité) et qu'il les alimente de textes, de lectures, etc...</p> <p>- <i>Lien famille</i> : la présence d'une agente communautaire associée à l'école des Chênes, qui a pour mission de créer un lien entre les familles du quartier et l'école des Chênes; M. D'Indy mentionne également en entrevue qu'il est important d'ouvrir les portes de l'école aux parents plutôt que de simplement leur fournir des informations externes. C'est d'ailleurs pourquoi il privilégie et encourage des projets pédagogiques qui incluent les parents d'élèves et permettent aux parents de suivre les apprentissages de leurs enfants dans l'école. Différentes activités de mobilisation communautaire sont aussi mises en place à l'école des Chênes pour venir en aide aux familles les plus démunies et pour informer les parents d'élèves (e.g., présentation du code de vie par les élèves, café-rencontre d'information)</p> <p>- Il considère que le fait d'impliquer davantage le conseil d'élèves dans les différents paliers de l'école, et si possible dans les décisions de l'école, favorise la justice sociale.</p>
--	--	---	---

		<p>façon individuelle et plus personnalisée lorsque nécessaire.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elle mentionne que depuis les deux dernières années, l'école des Bouleaux a mis en place un comité (i.e., comité Harmonie) qui a pour tâche d'encadrer les activités et les incidents (dont les situations qui sont associées à toutes formes de violence ou d'injustices sociales) qui se produisent dans l'école. - Au près des élèves, elle rapporte qu'elle et son équipe-école essaient de mettre en place des défis et des tableaux d'honneur pour encourager les élèves à développer de bonnes habiletés sociales, à prendre de bonnes habitudes de vie ou de travail et à respecter le code de vie de l'école. - Elle privilégie un leadership partagé pour prendre les décisions dans l'école, ce qu'elle rapporte appliquer à l'école des Bouleaux. 	<ul style="list-style-type: none"> - Plusieurs actions de M. D'Indy ont été posées pour informer le personnel de l'école des Chênes des besoins et particularités du travail en milieu défavorisé et multiethnique dans l'optique d'assurer la réussite de tous les élèves et par la même occasion une certaine justice sociale (M. D'Indy rapporte qu'il a effectué plusieurs activités de sensibilisation à la défavorisation et à la multiethnicité avec son personnel; C'est par le questionnement des pratiques, l'ouverture et surtout la réflexion critique sur les croyances et les pratiques que M. D'Indy essaie de faire voir à son personnel que leurs pratiques sont parfois injustes envers certains élèves ou qu'ils posent des jugements péjoratifs ou stéréotypés qui peuvent aller à l'encontre de la justice sociale et du concept d'équité. - Afin de favoriser ce questionnement et ce développement professionnel, M. D'Indy insiste sur l'accompagnement professionnel pour lui-même et son personnel (e.g., par le programme UÉMPT, avec la CP, lui auprès des enseignants). - La direction doit laisser le temps et l'espace nécessaires au
--	--	---	---

			<p>personnel enseignant pour réfléchir et se questionner sur cette thématique, ce qui implique de changer l'organisation scolaire, d'aller chercher des informations et d'accompagner les enseignants dans cette démarche de développement professionnel.</p> <p>- M. D'Indy mentionne que pour accompagner les enseignants adéquatement, être présent dans son école et être centré sur les relations, il doit parfois mettre de côté les tâches administratives qu'il finit plus tard à la maison. Ce faisant, selon M. D'Indy, pour être en mesure d'augmenter la justice sociale dans son école, il faut parfois être conciliant et flexible sur ses heures de travail et prendre la peine de se tenir au courant des recherches en éducation, surtout celles du conseil supérieur de l'éducation.</p> <p>- M. D'Indy nous mentionne qu'il faut avoir des attentes élève envers les élèves, mais également auprès des enseignants pour être équitable et juste dans ses pratiques.</p> <p>- M. D'Indy nous partage qu'il tente le plus possible d'adopter des pratiques inclusives dans son école, ce qui favorisait la justice sociale à l'école des Chênes. Par exemple, dans le cadre de la politique d'intégration des élèves</p>
--	--	--	---

			<p>allophones M. D'Indy et son équipe-école ont décidé d'organiser différemment les classes d'accueil, les horaires et les cours d'éducation physique. Ces changements organisationnels ont pour but de favoriser l'intégration des élèves allophones aux élèves québécois en les mettant davantage en contact avec des élèves du même groupe d'âge qu'eux durant les cours d'éducation physique et dans l'école (i.e., les classes d'accueil ne sont plus toutes ensemble dans le même coin de l'école, mais plutôt placées par cycle, avec les classes ordinaires).</p>
Obstacles à la justice sociale, au changement et moyens de les surmonter	Aucun	Aucun	Aucun
Attitudes et croyances liées au concept de justice sociale, expériences personnelles et préjugés	Aucun	Aucun	Aucun

Tableau IV : Comportements observés

Dimensions	Mme Montpetit	Mme Linton	M. D'Indy
Éléments de la culture dominante	Aucun	Aucun	Aucun
Contexte des élèves de milieux défavorisés et multiethniques	- Elle expliquait à des élèves les particularités d'un milieu défavorisé et pourquoi elles ne devraient pas avoir honte de faire partie d'une telle école	Aucun	<ul style="list-style-type: none"> - Il rapporte une journée partage organisée sur l'heure du dîner dans le cadre du mois de l'histoire des noirs pour discuter concrètement de leur histoire. - Il rapporte des cafés-rencontre le soir pour les parents, pour démystifier plein de termes : « le système scolaire québécois, le rôle du parent, avec la travailleuse sociale on a travaillé le sujet de l'autorité parentale » - Il propose aux enseignants présents dans la salle de consulter une vidéo de Mme McAndrew sur la défavorisation prévue pour le 15 mars prochain qui devrait être très pertinente et intéressante pour bien comprendre les particularités des milieux défavorisés
Actions observées pour faire connaître des attitudes, des connaissances ou des comportements liés à la justice sociale au personnel et aux élèves	- Une situation de racisme au service de garde fait en sorte que Mme Montpetit doit affirmer qu'elle ne soutient pas les propos inacceptables rapportés par l'éducatrice (lesquels sont racistes).	Aucun	- Nous observons que l'équipe-école de M. D'Indy participe à un projet en collaboration avec le programme UÉMPT qui vise les pratiques équitables et le rapprochement des familles du quartier à l'école et qu'il rencontre certaines difficultés avec la participation du service de garde.

Stratégies pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement	- Étant confrontée à une situation où une des éducatrices en éducation spécialisée aurait tenu des propos racistes envers un élève nouvellement arrivé au Québec, la directrice exprime devant l'éducatrice, les parents d'élèves et l'élève qu'il s'agit d'un comportement et d'une attitude inacceptable à l'école des Érables	Aucun	<ul style="list-style-type: none"> - Dans le cadre du projet d'agrandissement de la bibliothèque de l'école des Chênes, nous constatons que M. D'Indy tente d'inclure le conseil d'élèves dans l'inauguration de la bibliothèque. - Nous observons également dans le cadre d'une rencontre du personnel que le conseil des élèves est actif dans l'école et que les élèves sont bel et bien impliqués dans les événements et l'organisation scolaire et pédagogique. - La tenue d'une rencontre avec la conseillère pédagogique de l'école des Chênes ayant pour but de préparer une rencontre de formation sur la justice sociale et des implications dans les pratiques d'enseignement - <i>Implication des parents dans les projets pédagogiques des enseignants (selon le discours de la direction, ce serait considéré comme de la justice sociale).</i>
Obstacles à la justice sociale, au changement et moyens de les surmonter	Aucun	Aucun	Aucun
Attitudes et croyances liées au concept de justice sociale, expériences personnelles et préjugés	Aucun	Aucun	Aucun

